

## **A socialização na pobreza: das privações aos desafios**

A intervenção precoce como caminho para a inclusão social

**Andreia Rafaela Bessa da Silva**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, apresentado ao Instituto Superior de Serviço Social do Porto sob orientação da Professora Doutora Sara Melo.

**Março, 2017**

## RESUMO

O relatório apresentado resulta de um estágio curricular realizado na Associação Qualificar para Incluir, em parceria com o Colégio Liverpool, envolvendo um grupo de crianças a frequentar o ensino pré-escolar. As crianças acompanhadas são oriundas de famílias em situação de pobreza, maioritariamente residentes em bairros sociais na zona oriental da cidade do Porto, apresentando múltiplas carências e problemáticas que comprometem o seu desenvolvimento e a integração social.

De modo a compreender e avaliar a pobreza é adotada uma abordagem ecológica, que perspetiva a criança enquanto ser em relação com diferentes contextos, desde os mais imediatos aos mais distais. No acesso às condições objetivas de existência e aos significados atribuídos são utilizadas diferentes técnicas de recolha de informação como a observação participante, a entrevista e a visita domiciliária. É, também, apresentado um instrumento avaliativo de situações de risco designado de “grelha ecológica de avaliação do risco na infância e juventude”.

No sentido de prevenir, minimizar ou solucionar os efeitos negativos da pobreza são promovidos serviços e atividades que envolvem o apoio, acompanhamento e orientação da criança no âmbito da aprendizagem na educação pré-escolar, bem como outras ações que não a envolvendo diretamente, ou exclusivamente, decorrem em seu benefício, como por exemplo as sessões de estimulação com cuidadores e crianças.

Dois estudos de caso são apresentados como exemplos de modos de viver a pobreza e das suas repercussões no bem-estar, desenvolvimento e integração escolar e social da criança. Embora não pressuponham a generalizações de resultados, a par da sua análise individual e comparativa é apresentada uma reflexão crítica sobre a importância da intervenção precoce com crianças em risco de exclusão.

**Palavras-chave:** abordagem ecológica; pobreza; intervenção precoce; inclusão social

## ABSTRACT

The current report is the result of a curricular internship, which was held in the social intervention institution (Associação Qualificar para Incluir) in partnership with the educational institution (Colégio Liverpool), with a group of children in pre-school age. Those children come from families in poverty, most of them living in social neighbourhoods in the oriental zone of the Oporto city, presenting several needs which difficult their development and social integration.

We followed an ecological approach, regarding the understanding and evaluation of poverty, that perspectives the child as a person in relation to different contexts, from the most immediate to the most distant ones. Participative observation, semi-structured interviews and the domiciliary visits were the main techniques used to data collection, along with the “Grelha Ecológica de Avaliação do Risco na Infância e Juventude” (Ecological Table for Evaluation of Risk Factors in Childhood and Youth), an instrument for the evaluation of risk situations.

For the purpose to prevent, minimize and solve the negative effects of poverty there are promoted services and activities that include support, follow up and orientation according to the pre-school learning program, as well other actions that are not directly or exclusively included although they occur in their benefit, such as stimulation sessions with children and carers.

Finally, two case studies are presented as examples of ways of living in poverty and their consequences over well-being, development and social and academic integration of the child. It is also presented a critical reflexion about the importance of the early intervention concerning children at risk of exclusion.

**Key-words:** ecological approach; poverty; early intervention; social inclusion

*À minha mãe e ao meu pai,  
que me ajudaram a prosseguir o meu sonho.*

## ÍNDICE

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1.ª Parte: Abordagem Teórica da Pobreza e as Suas Implicações no Desenvolvimento e Integração Social da Criança.....</b>	<b>5</b>
<b>1. A POBREZA INFANTIL: UMA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>5</b>
1.1. O Desenvolvimento Infantil à Luz do Modelo Ecológico .....	7
1.1.1. Microssistema.....	8
1.1.2. Mesossistema .....	9
1.1.3. Exossistema.....	9
1.1.4. Macrossistema.....	10
1.1.5. Cronossistema .....	11
1.2. Viver a Pobreza na Infância: Que Consequências?.....	12
1.3. A Socialização na Pobreza: Um Caminho Para a Exclusão Social.....	15
1.3.1. Socialização Familiar.....	16
1.3.2. Socialização Residencial.....	19
1.3.3. Socialização Escolar .....	21
<b>2. O DESAFIO DA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL:     A INTERVENÇÃO PRECOCE .....</b>	<b>25</b>
<b>2.ª Parte: Abordagem Metodológica Aplicada à Análise e Intervenção com Crianças em Risco de Exclusão Social .....</b>	<b>27</b>
<b>3. O MÉTODO ETNOGRÁFICO .....</b>	<b>27</b>
3.1. Técnicas de Recolha de Informação.....	29
3.1.1. Observação Participante .....	29
3.1.2. Entrevista .....	30
3.1.3. Visita Domiciliária.....	32
3.2. A Grelha Ecológica de Avaliação do Risco na Infância e Juventude .....	34
3.2.1. Dimensões e Indicadores .....	35
3.2.1.1. Dimensão da Criança .....	35
3.2.1.2. Dimensão Sociofamiliar .....	36
3.2.1.3. Dimensão da Intervenção .....	37
3.2.2. Processo de Recolha de Dados .....	38
3.2.3. Preenchimento e Interpretação.....	38

**3.ª Parte: O Enquadramento Institucional: O Espaço de Intervenção e as Atividades Desenvolvidas com Crianças em Risco de Exclusão Social ..... 41**

**4. QUALIFICAR PARA INCLUIR: CAMINHANDO NA CONCRETIZAÇÃO DE UMA**

**UTOPIA ..... 41**

4.1. Áreas de Intervenção ..... 43

4.2. A Relação do Profissional com o Utente ..... 44

4.3. Parcerias com Outras Instituições: Os Estabelecimentos de Ensino e Formação ..... 47

**5. O COLÉGIO LIVERPOOL: UMA PARCERIA INSTITUCIONAL..... 50**

5.1. Tipos de Serviços e Atividades Desenvolvidas em Parceria: O Exemplo da Educação Pré-escolar ..... 52

5.1.1. Apoio, Acompanhamento e Orientação Direta da Criança..... 53

5.1.1.1. Área de Formação Pessoal e Social..... 54

5.1.1.2. Área de Expressão e Comunicação ..... 57

5.1.1.3. Área de Conhecimento do Mundo ..... 66

5.1.2. Apoio, Acompanhamento e Orientação Indireta da Criança ..... 69

5.1.2.1. Sessões de Estimulação com Cuidadores e Crianças ..... 69

5.1.2.2. Aplicação de Instrumentos: Observar, Avaliar, Intervir ..... 72

5.1.2.3. Relação com a Família ..... 75

5.1.2.4. Articulação Interinstitucional ..... 76

5.1.2.5. Reuniões de Equipa ..... 77

5.1.3. O Trabalho em Parceria: A Relação com a Educadora de Infância..... 78

**4.ª Parte: A Dialética Entre a Teoria e a Prática Aplicada a Casos Concretos de Pobreza e Risco de Exclusão Social..... 80**

**6. DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO ..... 80**

6.1. Estudo de Caso 1 – “Caracóis de Ouro” ..... 83

6.1.1. Socialização Residencial..... 84

6.1.1.1. “Porta com porta”: Vivências e relações de habitação num bairro social..... 84

6.1.1.2. À procura de uma casa: Para três, quatro, talvez cinco..... 85

6.1.2. Socialização Familiar ..... 88

6.1.2.1. Da escola ao trabalho: Entre as lógicas económicas (e políticas) e a dependência de apoios sociais ..... 88

6.1.2.2. “A lutar pela vida”: Do primeiro ao resto dos dias .....	93
6.1.3. Socialização Pré-escolar .....	96
6.1.3.1. Da família para a escola: Um exemplo familiar a seguir .....	96
6.1.3.2. Da escola para casa: A aluna ideal .....	99
6.2. Estudo de Caso 2 – “Peter Pan” .....	101
6.2.1. Socialização Residencial.....	101
6.2.1.1. “Eles não me tiram daqui”: Das ruturas ao isolamento.....	101
6.2.2. Socialização Familiar- .....	104
6.2.2.1. “O que é que vamos fazer?”: O país, o bairro, a má sorte .....	105
6.2.2.2. O que torna os sonhos reais?: Dos desejos à sua concretização.....	109
6.2.3. Socialização Pré-escolar .....	112
6.2.3.1. Cumprir os objetivos da escola: Uma questão de vontade? .....	112
6.3. Planos de intervenção: reflexão e propostas .....	115
6.3.1. Estudo de Caso 1 – “Caracóis de Ouro” .....	116
6.3.2. Estudo de Caso 2 – “Peter Pan” .....	118
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>122</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>126</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>132</b>
ANEXO 1 – O MODELO (BIO)ECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	132
ANEXO 2 – A GRELHA ECOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DO RISCO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE .....	133
ANEXO 3 – A GRELHA ECOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DO RISCO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE (FATORES DE PROTEÇÃO) .....	139
ANEXO 4 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS .....	142
ANEXO 5 – O COLÉGIO LIVERPOOL: EXEMPLOS DE ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR .....	143
ANEXO 6 – AS SESSÕES DE ESTIMULAÇÃO COM CRIANÇAS E EDUCADORES – O TEMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL .....	152
ANEXO 7 – HOME INVENTORY – PRIMEIRA INFÂNCIA (3-6 ANOS).....	154
ANEXO 8 – OUTRAS ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS .....	156

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final resulta de um estágio curricular no âmbito do programa de Mestrado de Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, lecionado pelo Instituto Superior de Serviço de Social do Porto (ISSSP). A possibilidade de integração no exercício de uma atividade profissional ocorreu de modo complementar à formação académica, no quadro de um projeto de investigação/intervenção pela Qualificar para Incluir (QpI) – Associação de Solidariedade Social, instituição de acolhimento de estágio. A sua concretização permitiu um contacto mais proximal com os contextos estudados, estimulando o exercício de integração da teoria na prática e a capacidade de reflexão através de uma leitura interdisciplinar; além de ter possibilitado desenvolver, treinar e aprofundar competências na área de especialização.

A intervenção foi dirigida a um conjunto de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade e respetivas famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção (RSI) em situação de vulnerabilidade, quer pelos contextos onde vivem, quer pelas privações a que se encontram sujeitas. De modo particular, as atividades desenvolvidas centraram-se num grupo de 10 crianças entre os 3 e os 4 anos, numa perspetiva de prevenção secundária<sup>1</sup>. A finalidade do projeto passa por identificar e corrigir precocemente problemáticas que emergem ou se encontram associadas à pobreza infantil, tendo em vista a eliminação ou minimização dos seus efeitos sobre o desenvolvimento e a inclusão social das crianças. Tal pressupõe, por um lado, a existência de uma base de conhecimentos sobre os complexos e multifatoriais fenómenos do desenvolvimento humano e da pobreza; e, por outro lado, a adoção de um conjunto estratégias e medidas aplicadas à análise de casos concretos, considerando todas as particularidades e condicionantes que emanam da própria realidade.

A abordagem ecológica é adotada como modelo de análise à compreensão e avaliação do bem-estar individual, na medida em que possibilita perspetivar a criança nos múltiplos contextos onde o desenvolvimento ocorre, desde a família até à sociedade mais ampla, tomando em consideração valores e padrões culturais. Apesar do método e das

---

<sup>1</sup> Assumimos, no presente trabalho, que a prevenção secundária (ou seletiva) envolve a identificação precoce de indivíduos que se encontram em risco de exclusão social, com vista à implementação de um conjunto de medidas necessárias a evitá-lo.



técnicas utilizadas, bem como o próprio enquadramento da intervenção, privilegiarem a observação *in loco* dos modos de sentir, pensar e agir, através de um contacto direto comos ambientes onde se reproduzem, estes não se alheiam à influência que instituições, sistemas e políticas exercem sobre os indivíduos.

Na prática, as ações desenvolvidas procuraram prevenir, minimizar ou solucionar as problemáticas observadas nas crianças e suas famílias, através de um combinado de medidas de apoio, simultaneamente educativas e sócio-terapêuticas. Uma dessas primeiras estratégias passou pela integração das crianças acompanhadas no ensino pré-escolar ao longo do ano letivo 2015/2016, em resultado de uma parceria estabelecida entre a QpI e o Colégio Liverpool concretizada num projeto socioeducativo que é analisado posteriormente de modo mais aprofundado. No sentido de levar a cabo uma intervenção mais inclusiva e eficaz, procurou-se criar canais de comunicação entre as diferentes instâncias socializadoras, nomeadamente a família e a escola, a fim de possibilitar: por um lado, a existência de condições objetivas que favoreçam o exercício da missão pedagógica; e, por outro lado, o desencadear de oportunidades e experiências onde as crianças possam crescer e desenvolver-se em experiências de afeto, contenção e aprendizagem.

Apresentando como título “A socialização na pobreza: das privações aos desafios – A intervenção precoce como caminho para a inclusão social” este documento encontra-se estruturado de modo a que o leitor possa percecionar a linha de pensamento que esteve na base da sua construção, desde as questões iniciais relacionadas com as carências que a pobreza coloca ao desenvolvimento integral da criança, até à proposta de soluções que possam impedir ou reverter as suas consequências negativas. Nesse sentido, o presente trabalho encontra-se organizado em quatro seções que se subdividem em diferentes capítulos que pretendem dar a conhecer todo o processo de investigação e ação subjacente à realização do estágio. Embora separados, os vários pontos apresentados estabelecem relações cruzadas, como será possível percecionar através das várias alusões existentes ao longo do corpo de texto, confluindo no sentido de demonstrar toda a complexidade da análise da realidade humana e social.

Na 1.<sup>a</sup> Parte é realizada uma “*abordagem teórica da pobreza e as suas implicações no desenvolvimento e integração social da criança*”. Iniciamos com o conhecimento do fenómeno da pobreza infantil no quadro da contemporaneidade, do qual

partimos para a sua definição como uma violação de direitos constitucionalmente consagrados. Seguimos no sentido de perceber o que pressupõe e como ocorre o desenvolvimento humano, para compreender o modo como este pode ser afetado quando as crianças nascem, crescem e vivem em contextos de pobreza, tendo como quadro teórico de análise o modelo ecológico. Do mesmo partimos para avaliar os seus impactos ao nível do bem-estar e inclusão das crianças socializadas nessas condições, e considerando o estado da arte existente propomos a intervenção precoce como caminho possível.

Na 2.<sup>a</sup> Parte é referida a *“abordagem metodológica aplicada à análise e intervenção com crianças em risco de exclusão social”*, tomando em consideração a integração simultânea de um duplo âmbito – investigação e intervenção – a etnografia apresentou-se como o método por excelência. O desenvolvimento de ações diretas com as crianças e as suas famílias nos contextos onde estas se desenvolvem, implicaram a utilização de uma série de técnicas de recolha de informação que são apresentadas de forma genérica neste ponto. É, ainda, exposta uma grelha avaliativa construída no decorrer do período formativo, tendo por base o modelo ecológico, aplicada à análise de situações de risco na infância e juventude.

Na 3.<sup>a</sup> Parte é apresentado *“o enquadramento institucional: o espaço de intervenção e as atividades desenvolvidas com crianças em risco de exclusão social”*. Decorrente da conjuntura da qual imerge este Relatório é feita uma reflexão acerca dos dois contextos institucionais onde foi realizado o estágio, a Qualificar para Incluir e o Colégio Liverpool, nomeadamente a importância da sua organização, espaços, dinâmicas e serviços na concretização da missão, finalidades e objetivos da intervenção. Esta é complementada com considerações sobre o papel dos profissionais e dos problemas que emergem no quotidiano da sua prática. São também descritas as atividades desenvolvidas em parceria no âmbito da intervenção precoce, que de forma direta ou indireta, permitiram o apoio, acompanhamento e orientação das crianças, nomeadamente na área da educação pré-escolar.

Na 4.<sup>a</sup> Parte é indagada *“a dialética entre a teoria e a prática aplicada a casos concretos de pobreza e risco de exclusão social”*. Desde a avaliação diagnóstica até ao plano de intervenção são apresentados os primeiros passos para dar início a um processo de mudança de condutas e contextos, cuja finalidade é permitir o bem-estar e a inclusão social dos elementos envolvidos. Tomando como exemplos dois casos de estudo de duas das crianças acompanhadas, a análise de ambos permite demonstrar a complexidade das

situações reais com que o profissional se confronta na sua prática diária, os desafios que se lhe colocam e algumas propostas de ação.

Por último, nas considerações finais é feita uma retrospectiva crítica por todo o processo de pesquisa e intervenção. Desde as principais conclusões retiradas da análise dos estudos de caso, passando por um balanço sobre as limitações que decorrem da aplicação de um projeto desta natureza, até à apresentação de algumas sugestões que podem auxiliar em futuras intervenções, considerando que este apenas constitui um ponto de partida, com o tanto que ainda a observar, a avaliar e a descobrir.

# **1.<sup>a</sup> PARTE: ABORDAGEM TEÓRICA DA POBREZA E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA**

## **1. A POBREZA INFANTIL: UMA VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS**

A progressiva sensibilização e inquietação que as problemáticas no âmbito da infância têm vindo a adquirir no debate da opinião pública, como é o caso da pobreza infantil, não podem ser compreendidas fora de um movimento social, científico e político que exponenciaram a sua visibilidade. Estas constituem o reflexo da construção social de um conceito onde a criança é perspetivada, enquanto ator social, cidadão de direitos com interesses e necessidades específicas (Costa et al., 2011; Pinto, 1997; Sarmento & Veiga, 2010). De facto, a nível académico, as últimas décadas foram extramente frutíferas na produção de conhecimento sobre a infância e as suas problemáticas. Inúmeros estudos de diferentes áreas do saber dedicaram-se a compreender melhor a criança, a forma como esta se desenvolve, o modo como estabelece interações e a influência que aqueles que a rodeiam, e dos contextos em que habita, exercem sobre si. Os saberes gerados originaram discussão e exigiram mudanças aos centros de decisão. Um dos exemplos mais estruturantes é a Convenção Sobre os Direitos das Crianças, aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 1989. Este instrumento normativo, que espelha a conceção da criança na atualidade, convoca todos os estados-membros signatários a introduzirem alterações legislativas nos seus ordenamentos jurídicos e a criarem respostas que permitam a efetivação dos direitos nela consagrados. A sua adoção em contexto nacional<sup>2</sup> provocou alterações importantes ao nível do sistema de proteção à infância e juventude. Em resultado, foram criadas respostas de ação ao nível local, tanto de cariz público, como privado, que se têm revelando fundamentais à efetivação de princípios e valores que inspiram o sistema.

Nos últimos anos, entre as várias problemáticas que afetam as crianças, a pobreza emergiu como um tema central na vida quotidiana dos portugueses<sup>3</sup>. Tendo como

---

<sup>2</sup> Portugal ratificou a Convenção Sobre os Direitos das Crianças em setembro de 1990, entrando em vigor a 21 de outubro de 1990.

<sup>3</sup> Desde o início do novo milénio que as questões da pobreza se tornaram, de forma mais evidente, uma prioridade política em Portugal, como é visível pelo primeiro Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI 2001-2003), ao qual se seguiram outras edições e novas iniciativas (Sarmento & Veiga, 2010).

pano de fundo um contexto de crise socioeconómica e uma série de políticas de austeridade que agravaram a situação financeira das famílias, o fenómeno foi amplamente divulgado na comunicação social e o seu combate utilizado como medida eleitoral. Segundo os últimos dados disponíveis<sup>4</sup>, em 2014, 19,5% da população portuguesa encontrava-se em *risco de pobreza*<sup>5</sup>, sendo que as crianças constituíam o grupo populacional mais afetado pelo aumento da exclusão social, com um ¼ dos menores de dezoito anos residentes em Portugal abaixo do limiar estabelecido (24,8%). Estes dados alertam-nos para a extensão do problema em causa, contudo não deixam de apresentar uma visão restritiva e limitativa do fenómeno, na medida em que apenas constituem um indicador de natureza quantitativa. Circunscrever a interpretação da pobreza ao número de crianças pobres a residir em contexto nacional é ter um olhar superficial, que não nos permite a desconstrução de um termo que em si mesmo possui múltiplas vidas. E a vida é, na sua essência, cheia de complexidade. Remete-nos para o crescimento, o desenvolvimento, a evolução em situação, ou seja, implica a envolvimento do ser humano em processos de relação consigo próprio, com os outros e com o meio.

Deste modo, procurar realizar uma abordagem à pobreza implica não ignorar, por um lado, os contextos e as transformações sociais, culturais e económicas das sociedades contemporâneas e, por outro lado, compreender o modo como as representações sociais, mediáticas e científicas sobre a infância e a pobreza moldam as políticas e as respostas ao problema. Considerando-o, a base conceptual sobre a qual se alicerça a nossa descrição, explicação e interpretação do objeto em estudo considera a pobreza infantil como um estado de privação de recursos que afeta o bem-estar e os direitos das crianças. Esta conceção parte da ideia de que a carência de certos meios, sejam económicos, culturais, relacionais e/ou simbólicos, impede a satisfação das necessidades básicas da criança, ou seja, dos seus direitos fundamentais, comprometendo o seu desenvolvimento pleno (Costa et al., 2011; Sarmento & Veiga, 2010) – como seja, ter uma refeição para se alimentar, uma casa para morar, uma escola onde aprender, um tratamento médico que a possa curar ou a disponibilidade de um adulto para lhe amar. Só

---

<sup>4</sup> Os valores foram retirados do Inquérito às Condições de Vida e Rendimento (EU-SILC, 2015), divulgado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

<sup>5</sup> A taxa de risco de pobreza apresentada, considera os rendimentos das famílias após transferências sociais. O valor é obtido com base no cálculo da linha de pobreza, limiar do rendimento abaixo do qual se considera que uma família se encontra em risco de pobreza na União Europeia. Este indicador corresponde a 60% da mediana por adulto equivalente em cada país. Em Portugal, em 2014, o limiar de pobreza era aproximadamente 422 euros mensais (INE, EU-SILC, 2015).

criando condições que permitam a sua efetivação podemos pretender que as crianças se tornem cidadãos responsáveis e autônomos, verdadeiramente livres.

### 1.1. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL À LUZ DO MODELO ECOLÓGICO

O desenvolvimento humano corresponde a um processo complexo e contínuo que assume especial relevância nos primeiros anos de vida. Ao longo de décadas, diferentes investigações científicas têm demonstrado que mais do que um debate entre “nature” e “nurture” o ser humano é resultado de um diálogo permanente entre a sua natureza e a sua educação<sup>6</sup> (Cole & Cole, 2001; Papalia et al., 2001; Shonkoff & Phillips, 2003). Para a sua compreensão é necessário considerar as dinâmicas interações estabelecidas entre a criança, enquanto um ser com características próprias, e os múltiplos contextos de vida onde é criada, nomeadamente a forma como estes ambientes modelam as suas repostas nas experiências quotidianas, mas também a maneira como esta pode produzir alterações nesses meios. Na tentativa de compreender de modo holístico e integrado estas intrincadas relações e a sua influência no desenvolvimento e bem-estar individual, adotamos como quadro teórico de análise uma abordagem ecológica. Apesar dos modelos na área social serem múltiplos e complementares, decidimos eleger esta perspetiva como base de referência à avaliação e à intervenção pela sua pertinência na análise da pobreza como resultado de falhas na comunicação entre diferentes sistemas em que o indivíduo se encontra inserido e que o colocam numa situação de inadaptação ao meio, ou seja, de exclusão social.

O Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano<sup>7</sup> proposto por Urie Bronfenbrenner (1979, 1994) permite compreender a evolução da criança ao longo do tempo, em relação consigo própria e em relação com o meio; situando os seus modos de sentir, pensar e agir como resultado das interações estabelecidas entre os diferentes sistemas onde se desenvolve. O autor propõe cinco níveis de análise (subsistemas

---

<sup>6</sup> A influência da “nurture” consiste nos múltiplos contextos onde as crianças são criadas, como a sua casa, a família, a escola, a comunidade e a sociedade, estando, cada um dos quais, inserido em valores, crenças e práticas de uma cultura. A influência da “nature” é profundamente afetada por esses ambientes e, por sua vez, modela a forma como as crianças respondem às suas experiências (Shonkoff & Phillips, 2000).

<sup>7</sup> O Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano resulta de uma análise integrada e integradora de resultados de várias investigações, constituindo um ponto de convergência entre as ciências biológicas, psicológicas e sociais. Este foi introduzido pela primeira vez na década de 70, do século XX, e depois disso revisto várias vezes. Numa dessas evoluções, U. Bronfenbrenner e J. S. Ceci (1993) reconceptualizam o papel da genética no desenvolvimento humano, passando posteriormente a ser designado como modelo bioecológico.

ecológicos), interligados e socialmente organizados, que ajudam a apoiar e a orientar o desenvolvimento. Em seguida, expomos cada um deles, considerando as ligações que estabelecem com os demais, apresentando exemplos aplicados à criança e àquelas que são as suas principais referências no decorrer da infância, nomeadamente as suas implicações na reprodução da pobreza. Na Figura 1 (Anexo 1) é possível observar graficamente a organização do modelo ecológico como um conjunto de sistemas encaixados uns dentro dos outros, tal como matrioskas, que estabelecem interações múltiplas entre si no decorrer do tempo.

#### 1.1.1. MICROSSISTEMA

O microssistema pressupõe a existência de um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais face-a-face experimentados pela criança em desenvolvimento num dado *ambiente imediato*, com características físicas e materiais próprias, como a família, a escola ou a vizinhança. Por exemplo, a criança em interação com os pais e/ou irmãos em casa ou com os colegas e/ou professores na escola.

Na compreensão do microssistema importa caracterizar as condições objetivas do ambiente, mas também perceber o modo como estas são percecionadas pelas pessoas que nele se encontram inseridas. Por exemplo, mesmo partilhando o mesmo papel, como seja o de filho em relação a um pai, dois irmãos podem comportar-se de forma diferente no seio familiar. Isto ocorre, não apenas, porque a comunicação pode suceder num dado momento e lugar distintos, como os próprios intervenientes apresentam características físicas, sociais e simbólicas particulares que facilitam ou inibem o envolvimento que sustenta a interação.

Este primeiro nível apresenta uma forte influência sobre o desenvolvimento humano, especialmente nos primeiros anos de vida. Para que possa ocorrer de uma forma integral, tal implica a existência de *processos proximais*, ou seja, de interações no ambiente imediato de forma regular e prolongada no tempo – por exemplo, em brincadeiras, atividades ou tarefas entre a mãe e o filho. No entanto, a força dos resultados e da sustentação do desenvolvimento, encontram-se dependentes do próprio conteúdo e estrutura do microssistema, nomeadamente se a interação com as crianças é dominada pela variedade e complexidade das atividades, mas também por condutas que as estimulem, apoiem e as incitem na resolução de problemas, reforçando o sentimento de serem capazes.

### 1.1.2. MESOSSISTEMA

O *mesossistema* compreende as ligações entre dois ou mais microssistemas nos quais a criança em desenvolvimento se encontra inserida e participa ativamente. Por exemplo, as relações entre a família e a escola ou as relações entre a família e a vizinhança. A forma como a criança se adapta a esses ambientes encontra-se dependente do modo como são introduzidas nesses contextos, nomeadamente pela existência de figuras vinculativas e das relações que estas estabelecem com esses meios. Constituindo-se como modelos de interação – as informações veiculadas, as experiências relatadas, os conselhos prestados, o reforço ou repreensão de iniciativas – podem conferir um maior ou menor grau de confiança à criança na sua capacidade exploratória no interior desses espaços e, conseqüentemente, das dinâmicas estabelecidas com os elementos que os compõem.

Tomando como exemplo o contexto escolar, o potencial de desenvolvimento da criança nesse ambiente irá ser exponenciado se para além da mãe acompanhar o filho à escola, esta conversar com o professor ou, ainda mais, se ambos acabarem por tornar-se amigos. Estas interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento, como aquilo que sucede no ambiente imediato, na medida em que acabam por constituir a rede de relacionamentos da criança-família, apoiando a sua ligação a outros mundos com os quais não tem um vínculo direto, mas que se revelam essenciais à sua inclusão.

### 1.1.3. EXOSSISTEMA

O *exossistema* é constituído por ligações que ocorrem entre dois ou mais microssistemas, onde pelo menos num dos quais a criança não se encontra integrada, mas onde sucedem eventos que influenciam indiretamente o ambiente imediato onde vive. Mesmo não participando ativamente, as decisões tomadas nesses locais, as interações estabelecidas e as expectativas geradas afetam o seu desenvolvimento. Os meios de comunicação social ou a ocupação profissional dos pais constituem alguns desses exemplos. Tomemos em consideração o emprego em toda a sua complexidade, no que diz respeito a condições laborais como o salário, os horários, as funções desempenhadas, os laços contratuais ou relações estabelecidas, todas estas dimensões podem afetar o modo como os cuidadores desempenham o seu papel parental, ao nível dos valores e práticas.



Uma análise superficial centrada nos efeitos do trabalho dos pais sobre os filhos, encaminhar-nos-ia para a questão dos rendimentos auferidos e a capacidade de estes fazerem face à satisfação das suas necessidades e à prestação de cuidados básicos. Contudo, uma análise ecológica impele-nos para o estudo de processos menos diretos (psicológicos e sociais), mas não menos importantes no desenvolvimento da criança. No que diz respeito quer às ações, quer à sua ausência – no caso concreto, ao nível da estruturação das rotinas, da disponibilidade para realizar atividades juntos, dos métodos de disciplina adotados, das relações estabelecidas com a escola ou das expectativas face ao futuro – através das quais a criança interioriza disposições que a modelam na relação consigo, com os outros e com o meio.

#### 1.1.4. MACROSSISTEMA

O *macrossistema* diz respeito ao padrão global característico de uma determinada cultura ou subcultura e abrange todos os outros subsistemas vistos anteriormente. No fundo, é como se dentro de cada sociedade ou grupo social particular existisse uma matriz comum para organizar cada tipo de ambiente. Ao considerar este nível de análise, o modelo ecológico aprofunda o impacto que as estruturas, e as oportunidades criadas pelas mesmas, apresentam no dia a dia dos indivíduos, uma dimensão de grande relevância no âmbito da compreensão da (re)produção da pobreza e da exclusão social.

Do macrossistema fazem parte costumes, tradições, crenças, valores, ideologias, sistemas económicos e políticos dominantes. Estes conceitos abstratos são transmitidos, adquiridos e significados durante o processo de socialização da criança, sendo que estes podem ser conformes ou contrários àquele que é o padrão predominante e, nesse sentido, promover ou dificultar a integração social de determinados grupos ou populações.

As desigualdades existentes dentro de uma sociedade fazem com que os esquemas dos sistemas variem para os distintos grupos socioeconómicos, étnicos, religiosos e subculturas. Os mesmos refletem-se em crenças e estilos de vida contrastantes que, por sua vez, ajudam a perpetuarem os ambientes ecológicos específicos de cada grupo. Para a análise das implicações do macrossistema no desenvolvimento humano, Bronfenbrenner chama atenção para a necessidade de se ir além dos simples rótulos de classe e cultura, a fim de serem identificados fatores sociais e psicológicos que afetam os

modos de vida da criança no seu ambiente imediato, como a família, a escola ou a zona residencial.

#### 1.1.5. CRONOSSISTEMA

O *cronossistema* corresponde à mudança ou à consistência ao longo do tempo não apenas das características da criança, mas também dos ambientes onde esta vive. Como elemento comum a todos os subsistemas encontram-se as *transições ecológicas* que constituem mudanças de papel ou de ambiente que ocorrem ao longo da vida. Estas são resultado de um conjunto de transformações ao nível biológico e de alterações nas circunstâncias ambientais, sendo causa e consequência dos próprios processos de desenvolvimento. Estas revestem-se de suma importância, na medida em que não raras vezes pressupõem, além de novas atividades e padrões de relação, a alteração, ou o acrescentar, de um novo papel à vida da pessoa. E, como menciona U. Bronfenbrenner (1979, p. 6) “*os papéis têm um poder quase mágico para modificar a forma como se trata uma pessoa, como age, o que faz e, por isso mesmo, inclusivamente o que pensa e sente*”. Podemos tomar como exemplos, a entrada na escola, conseguir um emprego, casar-se, emigrar, ter um filho ou reformar-se. Ou então, a um nível mais macro, a existência de períodos de guerra ou ciclos económicos de recessão, depressão ou prosperidade.

Os primeiros anos de vida marcados por uma grande instabilidade familiar ou a vivência de um conflito armado podem apresentar efeitos significativos sobre o desenvolvimento. Tal não implica que estes sejam necessariamente negativos, na medida em que diferentes fatores e recursos são convocados perante uma determinada vivência, mas que a sua influência não deve ser desconsiderada. A passagem do tempo é então perspectivada não apenas como o avançar da idade, mas também no seu sentido histórico abrangendo cada um dos níveis anteriores, como se o desenvolvimento humano ocorresse dentro de um comboio em movimento.

Em suma, o desenvolvimento resulta de complexas interações entre a criança e o meio, ao longo do tempo. Nesse sentido, só pode ser compreendido quando analisado no(s) contexto(s) dos sistemas nos quais a criança se move, onde, através do desenvolvimento, ela converte o mundo em algo seu e transforma-se num elemento da sociedade. A abordagem ecológica permite, assim, orientar o olhar do profissional para uma análise a vários níveis dos processos e condições que influenciam o percurso de vida

e se repercutem nos modos de pensar, sentir e agir não apenas da criança, mas também daqueles que com ela estabelecem relações.

### 1.2. VIVER A POBREZA NA INFÂNCIA: QUE CONSEQUÊNCIAS?

Se o desenvolvimento global de uma criança constitui *per se* um grande desafio, este é acentuado quando falamos de crianças que crescem em ambientes socialmente desfavorecidos sujeitos a múltiplas privações. Sem ignorar a existência de fatores internos que influenciam este processo altamente complexo, como a hereditariedade ou sistema nervoso, fatores externos, nomeadamente variáveis ambientais, interagem com os primeiros e afetam fortemente a trajetória de vida. Nesse sentido, em seguida, procuramos aprofundar essas interações, apresentando estudos que nos demonstram de que forma nascer, crescer e viver em condições de pobreza podem comprometer o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança.

Tudo começa ainda mesmo antes de a criança nascer. Desde a sua concepção até ao momento do seu nascimento, o feto em contínuo crescimento é influenciado pelo ambiente exterior, não apenas na assunção ou ausência de certas atitudes e comportamentos da gestante, mas também pelo próprio meio que a rodeia, nomeadamente porque é através de si, e dentro de si, que a criança se desenvolve. Assim podemos afirmar que de certa forma o bem-estar da mãe, é o bem-estar da criança, na medida em que as suas experiências e as circunstâncias sociais em que vive, espelhadas em fatores como a alimentação, o consumo de substâncias (tabaco, álcool, droga) ou até mesmo o humor, afetam o crescimento do bebé (Cole & Cole, 2001; Papalia et al., 2001). Situações de privação podem continuar, ou até mesmo, agudizar-se após o nascimento. Esse momento, que constitui a mais radical de todas as transições da vida, envolve além de alterações biológicas, profundas mudanças comportamentais e sociais (Cole & Cole, 2001). Também aqui, e ao longo do seu crescimento, a criança encontra-se fortemente dependente da proteção dos adultos, a quem deve a sua sobrevivência. Os baixos rendimentos auferidos pelas famílias podem constituir um entrave na resposta às necessidades básicas como uma alimentação adequada, o acesso a cuidados de saúde ou a vivência num espaço doméstico agradável e protetor.

Neurologicamente, os primeiros anos de vida assumem-se como uma etapa crucial, designadamente do ponto de vista cognitivo, na medida em que o desenvolvimento do córtex é influenciado pela atividade do sistema nervoso central

estimulado pela experiência que pode ser severamente afetada pela vivência em condições de pobreza. Uma investigação<sup>8</sup> levada a cabo por uma equipa de neurocientistas liderada por Kimberly Nobel (2015) evidenciou mesmo a existência de uma correlação entre o tamanho da superfície cerebral e o contexto socioeconómico. Segundo os investigadores, as crianças nascidas em famílias com poucos recursos materiais possuem uma superfície cerebral mais pequena do que as oriundas de meios economicamente mais favorecidos, tal era visível no tamanho do córtex – camada mais externa do cérebro que controla funções cognitivas complexas como a atenção, a perceção, a memória, a linguagem ou o pensamento – e do hipocampo – região do cérebro cujas principais funções incluem a memória a longo prazo e a localização espacial. Um estudo<sup>9</sup> posterior de Deanna Barch e sua equipa (2016) veio comprovar que efetivamente algumas regiões do cérebro sofrem alterações nas suas conexões quando as crianças crescem em situação de pobreza referindo, além do hipocampo, a amígdala cerebelosa – estrutura cerebral relacionada com a regulação das emoções e do comportamento agressivo. A mais fraca conectividade cerebral aumenta, segundo os autores, a probabilidade de as crianças virem a desenvolver doenças psiquiátricas, nomeadamente sintomas de depressão clínica depois de atingirem a idade escolar (Barch et al., 2016).

Aliás, ao nível dos processos mentais que influem diretamente nos sistemas para pensar, sentir e comunicar, a linguagem constitui uma ferramenta indispensável. Num estudo<sup>10</sup> realizado por B. Hart e T. R. Risley (2003) os autores concluíram que as diferenças nas trajetórias de desenvolvimento iniciam-se desde logo no ambiente familiar quando as crianças aprendem a falar, nomeadamente no que diz respeito ao volume de vocabulário adquirido, bem como aos padrões de linguagem e interação. Os autores constataram que as crianças de famílias dependentes de proteção social não apenas possuem um vocabulário mais reduzido, como acrescentam mais lentamente palavras ao seu léxico na medida em que se encontram expostas a experiências linguísticas em menor quantidade, bem como com menor qualidade. Ora, a linguagem é um instrumento

---

<sup>8</sup> O estudo acompanhou 1099 crianças e jovens, entre os 3 e os 20 anos de idade. Os participantes foram submetidos a testes de ADN (ácido desoxirribonucleico) e ressonâncias magnéticas do cérebro, para além de terem sido considerados os seus rendimentos familiares e o grau de escolaridade dos pais (Nobel et al., 2015).

<sup>9</sup> A investigação incluiu 104 crianças em idade pré-escolar, entre os 3 e os 5 anos, que foram submetidas a avaliações comportamentais anuais até aos 12 anos e a ressonâncias magnéticas ao cérebro (Barch et al., 2016).

<sup>10</sup> A investigação compreendeu a observação de 42 famílias, com diferentes estatutos socioeconómicos, com crianças entre os 7 e os 9 meses que foram acompanhadas até aos 3 anos de idade (Hart & Risley, 2003).

essencial à interação social e ao sucesso escolar, permite estruturar o pensamento e tomar consciência de si (Piaget, 1977), podendo ficar gravemente comprometida quando a criança cresce em ambientes pobres.

As emoções também são diretamente afetadas pela vivência em condições adversas na medida em que são o resultado de processos complexos que abrangem diferentes dimensões ao nível psicológico, comunicativo, cognitivo e de ação – comunicando e regulando as interações com os outros (Cole & Cole, 2001). Utilizando a terminologia utilizada por Eric Dearing (2008) os problemas socioemocionais das crianças podem ser divididos em duas grandes áreas: a) a exteriorização dos problemas interpessoais, como a agressividade, o comportamento autodestrutivo e a hiperatividade; e b) a interiorização dos problemas interpessoais, como a ansiedade, a depressão e o medo. Num estudo longitudinal<sup>11</sup> realizado por Gary W. Evans e seus colaboradores (2005), concluiu-se que as condições de existência das crianças que vivem em famílias com baixos rendimentos são mais caóticas do que as famílias que possuem rendimentos mais elevados – o ambiente imediato caracteriza-se pela vivência em circunstâncias difíceis, marcadas pela sobrelotação, o ruído ou a confusão em casa e em rotinas diárias menos estruturadas e previsíveis. A exposição a essas condições origina efeitos adversos a longo prazo sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças, nomeadamente em indicadores como o desânimo aprendido, angústia psicológica ou o autocontrolo. Uma outra investigação<sup>12</sup> realizada por Deborah Frank e seus colaboradores (2010) indica-nos que as dificuldades materiais no acesso a determinados bens e serviços – evidenciada, por exemplo, numa dieta alimentar inadequada em termos de quantidade e qualidade; em stress causado pelo calor ou frio devido à falta de energia elétrica; ou, uma maior exposição a doenças infecciosas ou ao barulho pela vivência em habitações sobrelotadas – apresentam efeitos fisiológicos diretos sobre as crianças. Estes problemas acabam por afetar a aprendizagem, contribuindo para dificuldades que muitas vezes se revelam em contexto escolar.

Como vimos pelos resultados das investigações anteriormente apresentados, a pobreza traz implicações a um desenvolvimento saudável e integral da criança,

---

<sup>11</sup> O estudo longitudinal envolveu, num primeiro momento, 339 crianças, entre o 3.º e o 5.º ano de escolaridade, com uma média de 9 anos de idade. Num segundo momento, que ocorreu três a quatro anos mais tarde, 223 dessas mesmas crianças voltaram a ser reavaliadas, quando já se encontram no 7.º e 8.º anos de escolaridade, com uma média de 13 anos de idade (Evans et al., 2005).

<sup>12</sup> O estudo acompanhou 7 141 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses, atendidas em centros de saúde e em serviços de urgência hospitalares nos Estados Unidos da América (Frank et al., 2010).

acentuadas se tal ocorre durante os primeiros anos de vida ou por um período prolongado de tempo. De facto, a infância é pontuada por *períodos críticos* nos quais a criança se encontra mais predisposta a realizar determinadas aquisições e aprendizagens (Papalia et al., 2001). A ausência de um dado acontecimento ou a privação de determinado tipo de experiência durante esse intervalo de tempo, pode resultar em graves problemas, por vezes irreversíveis (Papalia et al., 2001; Shonkoff & Phillips, 2003). Contudo, é importante reter que não são os rendimentos auferidos pelas famílias que isoladamente levam a tais problemas, mas a própria vida/socialização em condições de pobreza caracterizada – por um lado, por escassos estímulos desenvolvimentais e recursos de apoio; e, por outro lado, por uma elevada exposição a situações de tensão e conflito (Dearing, 2008; Papalia et al., 2001). Partindo do conhecimento destas condições de vida desfavoráveis, iremos caracterizar no ponto seguinte, de que modo estas resultam de uma pluralidade de lógicas existentes no funcionamento das sociedades modernas e de que forma se repercutem ao nível subjetivo, entrando em conflito com aqueles que são os recursos necessários à inclusão social.

### 1.3. A SOCIALIZAÇÃO NA POBREZA: UM CAMINHO PARA A EXCLUSÃO SOCIAL

*“O indivíduo não nasce membro da sociedade; nasce com predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.”*

(Berger & Luckmann, 1999, p. 184)

Quando nasce e ao longo da sua existência, a criança é submetida à aprendizagem de modos de sentir, pensar e agir próprios da sociedade e do grupo particular onde nasceu, que lhe sendo exteriores se impõe coercitivamente à sua consciência e a influenciam fortemente enquanto ser individual e coletivo (Durkheim, 1971). Ou seja, cada criança nasce no seio de uma estrutura social que não resulta de uma opção ou escolha, mas que constitui a imposição de uma realidade. Deste modo, o ponto de partida da socialização constitui a progressiva interiorização de um mundo que lhe antepassa, onde figuras significativas, como os pais, lhe transmitem um determinado universo cultural que passa a ser também o seu, o único existente e concebível, a partir do qual aprende a observar, analisar e interpretar aquilo que o rodeia. Assim, esta não nasce apenas numa estrutura social objetiva, mas também num mundo social objetivo que

constitui o seu ponto de vista. Muitas das disposições interiorizadas no contexto imediato do seu primeiro mundo, nomeadamente a família, podem constituir entraves a uma socialização bem-sucedida, ou seja, à integração da criança na realidade objetiva de uma sociedade ou de um setor da mesma (ex. escola). Esta “socialização imperfeita” ocorre, porque as estruturas sociais exercem pressão para que os indivíduos adotem determinados valores, padrões e condutas socialmente pré-definidas como sendo normais e desejáveis, e que podem entrar em conflito com as predisposições adquiridas, ou seja, a sua realidade subjetiva. No fundo, o período de infância determina em grande parte a força ou a fraqueza da estruturação identitária e da confiança em si, ainda que a identidade resulte uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade ao longo da sua trajetória de vida (Berger & Luckmann, 1999; Gaulejac & Léonetti, 1994).

Na tentativa de apresentar uma visão holística e integrada da pobreza infantil, utilizando aqueles que são os seus principais ambientes imediatos – a família, a escola e a vizinhança –, procuramos analisar o modo como as dinâmicas estabelecidas em intra e inter-sistemas, podem produzir obstáculos que colocam a criança e a sua família numa posição de inadaptação ao seu meio, ou seja, de exclusão social. Nesse sentido, iremos aprofundar a nossa análise indagando os principais sistemas de oportunidades que estruturam a sociedade e que condicionam a distribuição dos indivíduos – a nível económico, territorial, escolar e político – nomeadamente quais os seus reflexos nas condições de vida quotidiana, experienciadas no seu seio de uma cultura, e as suas implicações na construção de uma identidade individual e coletiva. Apelamos assim a uma reflexão crítica que rompa com preconceitos e desconstrua mitos associados à pobreza, procurando-nos distanciar de fundamentações que se baseiam exclusivamente nos comportamentos ou características tidas como inerentes aos pobres<sup>13</sup>.

### 1.3.1. SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR

A família estabelece as referências básicas dos valores, dos afetos e das normas. É nela, e por ela, que a criança desenvolve a forma como se vê a si própria e ao mundo que a rodeia, que constrói as bases para se tornar membro da sociedade. Mesmo reconhecendo a existência de outras realidades familiares e sociais, a realidade da sua

---

<sup>13</sup> Recordamos as palavras de A. Bruto da Costa e seus colaboradores (2011, p. 187) “*a percepção da pobreza pela sociedade portuguesa revela que a maioria dos portugueses tem uma compreensão “pré-científica” das causas da pobreza, na medida em que a atribui fatores tais como a sorte, a inevitabilidade, o fatalismo, ou faltas imputáveis aos pobres*”.

vida quotidiana será sempre a sua realidade por excelência, a qual compartilha com aqueles que estão próximos, que raramente coloca em causa, e que constitui o seu ponto de partida para explorar o mundo (Berger & Luckmann, 1999).

#### **a) A Inserção Socioprofissional da Família**

A inserção socioprofissional da família é uma determinante chave das condições nas quais as crianças vivem e se desenvolvem. Os cuidadores podem deixar de ser agentes protetores do seu bem-estar e da sua inclusão por carecerem de recursos económicos suficientes. Os baixos rendimentos auferidos pelo agregado familiar podem advir de situações de desemprego, dependência de transferências sociais<sup>14</sup> ou até mesmo, de uma integração precária no mercado de trabalho. Isso acontece porque o sistema económico vigente caracteriza-se por compreender, em si mesmo, lógicas diferenciadas, assistindo-se: por um lado, à exigência de trabalhadores cada vez mais qualificados e polivalentes; por outro lado, à mecanização e simplificação das tarefas motivadas pelo progresso tecnológico, com a substituição do homem pela máquina e a sua utilização em funções simples e rotineiras; e, ainda, adesão à ideologia e à prática do mercado livre à escala mundial que levou à fragmentação e à proliferação de cenários de precaridade e instabilidade – a nível qualificacional, salarial e contratual<sup>15</sup> (Gonçalves et al., 1998; Queiroz, 1991; Weller, 2007). Em consequência, crescem o número de indivíduos tornados supérfluos gerando excedentes de mão-de-obra, onde a produtividade cresce de forma inversamente proporcional ao emprego. Aliás, nem mesmo ter um emprego é garante de viver fora de uma situação de pobreza, agravada quando existem filhos, na medida em que os salários auferidos podem ser insuficientes à garantia das necessidades e bem-estar da família.

A privação de bens monetários irá implicar a carência de outro tipo de recursos alcançáveis por essa via. Não podemos apenas circunscrever-nos à garantia da satisfação da alimentação, da habitação ou do acesso a cuidados de saúde, mas outras necessidades e bens que resultam de um sistema de normas e valores comuns produzidos social e

---

<sup>14</sup> As próprias intervenções ao nível governamental, com as suas políticas de proteção social destinadas ao combate à pobreza e à exclusão social acabam por contribuir para a manutenção das famílias numa situação de pobreza, de que é exemplo o Rendimento Social de Inserção.

<sup>15</sup> Estas mudanças originaram não apenas a exclusão de populações anteriormente integradas refletida na “destabilização dos estáveis” e uma “integração desqualificante” para aqueles que agora chegam ao mercado de trabalho (Paugam, 2000), colocando ainda em maior desvantagem as populações com poucos recursos.



culturalmente<sup>16</sup>. Estes últimos, apresentam uma forte carga simbólica na medida em que se encontram inscritos num ideal de “eu social”, sendo que os indivíduos são avaliados positiva ou negativamente em função da sua conformidade com o mesmo (Gaulejac & Léonetti, 1994). Assim, certos bens ou características que ostentem riqueza material desencadeiam nos outros classificações simbolicamente prestigiantes, um sinal exterior de que se pertence às camadas superiores da hierarquia social. Por exemplo, a criança usar determinada marca de calçado ou possuir um telemóvel de última geração. A tentativa de alcançar esse ideal pode favorecer a emergência de comportamentos socialmente desadaptados como a delinquência ou então a estigmatização daqueles que não assumem ou rejeitam esses ideais afetando a sua identidade.

A inserção da família no mercado de trabalho constitui um elemento básico da compreensão da pobreza, não apenas porque dela dependem os rendimentos e as formas de consumo, mas também porque estabelece estreitas ligações com o exercício de competências e capacidades, o acesso a contextos de atividades e de relações diferentes da vida doméstica, a estruturação da consciência temporal e o alargamento das redes de interação social (Giddens, 1989). Durante o seu crescimento a criança irá ser influenciada pelas ligações estabelecidas com o mundo do trabalho por parte das suas figuras de referência, espelhadas nas suas rotinas diárias (horários, funções) e nas comunicações realizadas sobre o mesmo (perceções), podendo estas induzir disposições mais ou menos favoráveis ao prosseguimento de uma carreira profissional e à mobilização das suas capacidades para alcançar uma determinada profissão. Deste modo, o desemprego e o emprego precário implicam consequências graves que vão além da debilidade económica, este tipo de exclusão pode induzir à instabilidade familiar, emocional e profissional, conduzir ao isolamento e à ausência de uma identidade pessoal e coletiva (Clavel, 2004; Gaulejac & Léonetti, 1994; Queiroz, 2006).

### **b) O Quotidiano Familiar**

As condições objetivas de vida influenciam as vivências quotidianas, nomeadamente ao nível das relações estabelecidas, nos modos de sentir e interagir com o

---

<sup>16</sup> Neste quadro os meios de comunicação social desempenham um papel muito importante no processo de identificação com esses valores culturais, nomeadamente porque permitem a sua extensão a frações da população que não dispendo de oportunidades também são chamadas a ser protagonistas. Sobre estas últimas as pressões são ainda maiores pela própria incoerência estrutural. A todo o momento ao indivíduo é afirmado o direito de sonhar ser aquilo que deseja, instituindo-se como um dever não perder a ambição (Merton, 1970).

meio ou nas representações sobre o passado, o presente e o futuro<sup>17</sup>. As disposições continuamente interiorizadas fruto das condições materiais de existência, geram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com essas condições (Lahire, 2011). Os parcos rendimentos existentes, a instabilidade dos laços contratuais ou o endividamento são alguns dos fatores que se conjugam para centrarem a percepção do tempo no presente e impedirem a elaboração de projetos futuros, sobretudo em situações onde as necessidades mais elementares se encontram comprometidas.

Quando o dia-a-dia familiar fica subjugado a preocupações para assegurar a sobrevivência imediata, conjugada com múltiplos outros fatores que derivam e reforçam a situação de pobreza – como o desemprego, a violência doméstica, as dependências, a procura por formas alternativas de obter rendimentos –, a existência de ânimo e disponibilidade psicológica para estar com o outro e investir na relação com o mesmo fica comprometida. Não raras vezes, as crianças crescem num ambiente doméstico desestruturado, sem regras ou horários, a ouvir e a observar atitudes de desistência perante as dificuldades, com modelos de autoridade familiar que vão desde a permissividade a formas violentas de castigo. Deste modo, as vulnerabilidades existentes no seio das famílias podem comprometer o exercício da parentalidade, nomeadamente ao nível do investimento pedagógico (ver Ponto 1.3.3.).

### 1.3.2. SOCIALIZAÇÃO RESIDENCIAL

As dimensões espaciais de vida das famílias muitas vezes suportam e favorecem a existência de várias problemáticas<sup>18</sup> que caracterizam a pobreza, na medida em que conduzem os indivíduos para a residência em comunidades fechadas, fortemente integradas internamente e segregadas no meio. Por via dos seus parcos rendimentos estas

---

<sup>17</sup> Contudo, tal não significa que os recursos, competências e estratégias de vida adotadas sejam comuns a todos os pobres, na medida em que existem vários modos de vida na pobreza sendo que uns que são mais favoráveis do que outros à sua reprodução. Num estudo realizado por João de Almeida Ferreira e seus colaboradores (1992) sobre a pobreza em Portugal, foram identificados sete tipos de modos de vida dos pobres em contexto nacional, designados como “destituição”, “restrição”, “dupla referência”, “poupança”, “convivialidade”, “investimento na mobilidade” e “transitoriedade” – estes refletem uma variedade de posições, disposições e trajetórias, que correspondem a diversas maneiras de ser, de pensar e de se sentir como pobres. Considerando as transformações ocorridas na sociedade, foram posteriormente revistas estas mesmas tipologias, tendo-se procedido à decomposição do tipo “investimento na modalidade” e à constituição de um novo tipo “desafetação” (Capucha, 2005).

<sup>18</sup> Os estudos da cultura da pobreza (por exemplo, Capucha, 1993) qualificam as famílias que vivenciam esta condição com variados “traços comuns” como: a existência de multiproblemas (abandono, separações, sobrenatalidade, gravidez e experiências sexuais precoces, violência física); a percepção do tempo no presente e o prazer imediato (consumos extravagantes); o recurso à assistência, à marginalidade ou a trocas de serviços na comunidade (inserções irregulares no mercado de trabalho).

famílias veem-se impossibilitadas do pagamento de rendas no mercado mobiliário privado, que delimita espaços e exclui populações sobretudo de zonas privilegiadas, acabando por ser encaminhadas pelos serviços de habitação social para viver nestas zonas residenciais (Clavel, 2004).

Na organização do espaço urbano, as políticas de habitação e ordenamento do território apresentam uma influência crucial. Quando orientadas por lógicas de rentabilidade estritamente economicistas e a curto prazo, acabam por relegar populações socialmente mais vulneráveis para certos aglomerados isolados e pouco atrativos. Maioritariamente localizados nos subúrbios das cidades, caracterizam-se por condições inferiores à norma, nomeadamente no que se refere a acessibilidades e infraestruturas em termos de transportes, à variedade de equipamentos disponíveis (sociais, lúdicos, culturais, entre outros), às suas formas arquitetónicas, à limpeza ou à qualidade dos materiais utilizados (Queiroz & Gros, 2002). Acresce o facto de que as políticas públicas de alojamento se demitem, muitas vezes, de pensar e organizar as relações sociais, acabando por criar lugares vazios de referências (Queiroz, 2006). Por um lado, sem instituições que possibilitem a estruturação da vida quotidiana, a descoberta e o desenvolvimento de interesses ou a construção de laços sociais de cooperação. Por outro lado, crianças e jovens, vivem entregues a si próprios, sem modelos e práticas suscetíveis de desencadear a participação e o envolvimento em iniciativas de revalorização coletiva (Queiroz, 2006). No fundo, nestes locais verifica-se a ausência de uma estrutura que permita aos habitantes o acesso aos saberes e estilos de vida indispensáveis para concorrer com outros nos diversos jogos sociais (Gaulejac & Léonetti, 1994). Segregados num espaço e grupo que partilha o mesmo tipo de privações, isso impossibilita os indivíduos de alargar as suas redes de conhecimento, com os recursos que essas interações envolvem, sejam eles económicos, culturais, relacionais ou simbólicos.

A concentração num mesmo território da população desfavorecida gera, ainda, importantes consequências, nomeadamente no que concerne à identidade individual e coletiva dos seus habitantes. Desde logo, porque morar num bairro social é um sinal exterior de que se pertence às camadas inferiores da hierarquia social (Paugam, 2003). O estigma associado a estes locais, nomeadamente relacionado com problemáticas como a violência, o tráfico de droga ou prostituição, resulta na imposição de estereótipos negativos que acarretam consigo a desconfiança, o medo e a reserva da comunidade envolvente, o que, por sua vez, impede a constituição de uma identidade positiva que

agrava o fechamento sobre a cultura de origem num mundo relacional muito restrito. Quando se acumulam características desprestigiantes como por exemplo viver numa habitação social e ser de determinada raça ou etnia, isso pode originar condições favoráveis ao isolamento e ao ressentimento e desprezo pelos valores e normas dominantes, tornando mais difícil a sua integração social (Queiroz, 2006).

O autoconceito pode ser também afetado, especialmente naqueles que são socializados desde a primeira infância nestes contextos segregados, onde os caminhos de acesso à identidade são severamente escassos. A habitação num bairro social desencadeia nos outros classificações simbolicamente menos prestigiantes, que podem despoletar nos indivíduos que as possuem sentimentos de rejeição ou desvalorização. Essas conotações negativas podem incentivar à rebeldia, à agressividade e ao desprezo pelos valores socialmente aceites, o que favorece a produção de subculturas organizadas em torno da inversão da escala de valores (Queiroz, 2006; Queiroz & Gros, 2002). Estes modos de fazer face à desvalorização simbólica, associada ao facto de residir num habitat desqualificado, acabam por constituir formas de integração nas margens (Gaulejac & Léonetti, 1994).

### 1.3.3. SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

A vivência em condições de pobreza poderá constituir um entrave à inclusão social de crianças provenientes de determinadas classes populares ou minorias étnicas, na medida em que as disposições interiorizadas pelas condições objetivas da sua existência podem levar a uma ausência de familiaridade com os códigos estabelecidos pela "cultura legítima"<sup>19</sup>, refletidas, nomeadamente, em dificuldades de adaptação ao espaço escolar e na aprendizagem, dos saberes transmitidos.

Partindo do princípio de que a ligação que a criança cria com a escola tem na sua base as relações anteriormente estabelecidas com o aprender (Charlot, 2001), a instituição educativa acaba, muitas vezes, por ser geradora de tensões e conflitos no aluno, na medida em que os saberes escolares, e a forma como estes são transmitidos, podem divergir claramente das suas vivências quotidianas. A cultura da escola encontra-se assente, em

---

<sup>19</sup> Entendemos a "cultura legítima" como aquela que melhor expressa os interesses objetivos do grupo dominante, apresentando nesse sentido uma maior influência na sociedade. Segundo P. Bourdieu e J. C. Passeron (1978) esta constitui uma arbitrariedade cultural, na medida em que a sua imposição não é vista como o resultado de relações de força entre as diferentes classes sociais, mas como sendo a verdadeira cultura constituindo por isso uma violência simbólica.

grande parte, em valores, saberes, padrões de linguagem e modos de vida próprios das classes dominantes, a partir dos quais se definem e elaboram os currículos escolares. Nesse sentido, esta opõe-se, e muitas vezes inferioriza, a cultura transmitida e os modos de vida das populações mais desfavorecidas, dificultando o êxito escolar das crianças e jovens provenientes destes meios<sup>20</sup> (Gomes, 1987; Queiroz, 1991). Exemplo disso é o facto de o sistema de ensino superiorizar os saberes teóricos e competências intelectuais, em detrimento dos saberes práticos, o que pressupõe que no ambiente familiar as crianças tenham contactos frequentes com a leitura, com práticas de escrita, com hábitos de disciplina e organização (regras e horários) ou que o diálogo constitua o principal meio de comunicação<sup>21</sup> (Capucha, 2010; Queiroz, 1991). De facto, a pouca familiarização ou desconhecimento da cultura escolar pode impedir que os pais acompanhem os filhos nos problemas e exigências da vida educativa. Se o percurso escolar destes pais foi marcado por experiências negativas e sentimentos de inferioridade, estes podem, por um lado, transmitir aos seus filhos expectativas pouco favoráveis quanto à possibilidade de realizarem um percurso escolar de sucesso; e, por outro lado, comprometer a relação que os próprios estabelecem com a escola – por exemplo, ao não comparecer às reuniões ou a não entender a informação veiculada pelos professores (Queiroz, 1991).

Este conflito entre culturas e vivências subjetivas distintas acontece de forma discreta e subtil, pois ocorre com frequência em contexto de sala de aula, sobretudo nas relações e expectativas que os professores estabelecem face aos seus alunos consoante o seu estatuto socioeconómico, cultura ou etnia. Como preconizou H. Becker (1952), os professores tendem a ter uma certa imagem do “cliente ideal”<sup>22</sup> da escola, formado à luz

---

<sup>20</sup> Ao longo do tempo, vários estudos têm comprovado a prevalência do insucesso escolar sobretudo nos alunos com origem nas classes sociais mais desfavorecidas. Dados recentes apresentam como fator decisivo os níveis de escolaridade dos progenitores – quanto mais elevadas são as habilitações dos pais maior a probabilidade de sucesso escolar dos filhos, o que denota a importância do conhecimento e da proximidade à cultura da escola para trajetórias académicas melhor sucedidas (Pereira & Reis, 2014; Rodrigues et al., 2010; Seabra & Mateus, 2010).

<sup>21</sup> Num estudo realizado por M. C. Pereira e H. Reis (2014) revelou que a probabilidade de um aluno repetir no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico diminui cerca de 4,5% para os alunos que têm mais livros em casa e mais de 2% se os pais tiverem níveis de educação mais elevados.

<sup>22</sup> Um estudo realizado pelo autor, com base em 60 entrevistas a professores, revelava a existência de três principais problemas no ajustamento dos docentes aos seus alunos: *o problema do ensino em si* – a ausência de hábitos de estudo e a falta de treino em casa nos alunos dos grupos desfavorecidos, diminuiriam a probabilidade de sucesso do trabalho do professor feito à medida do “aluno ideal”; *o problema da disciplina* – embora a interação entre professores e alunos envolve-se sempre um certo potencial de conflito, a tensão aumentava com os alunos das classes mais baixas, pois apresentavam comportamentos desregrados e violência física; e, por último, *o problema da aceitabilidade moral* – a criança oriunda de bairros pobres é a que mais profundamente ofende a sensibilidade moral do professor, por questões relacionadas com a higiene, limpeza, sexo, agressão, entre outras (Becker, 1952).

do quadro cultural e ideológico do seu grupo de pertença e é com base nessa concepção que estabelecem os seus métodos de ensino e ajustam as suas expectativas. Gerindo a sua atuação por modos de pensamento instituídos sobre os seus alunos, os professores podem sustentar a construção de um processo contínuo de classificação ou rotulagem, que é tanto mais negativo quanto os alunos provenham de um meio social que se afasta da cultura escolarmente valorizada (Gomes, 1987). Sendo assim, as crianças e jovens das classes mais desfavorecidas, principalmente os oriundos de bairros sociais, são caracterizados pelos professores como sendo os mais difíceis de ensinar, devido à falta de interesse ou ausência de capacidades cognitivas, suportadas por um contexto familiar que não possui os recursos materiais e culturais necessários à estimulação de uma aprendizagem conforme ao modelo de ensino (Becker, 1952; Queiroz, 1991). Mas, não basta considerá-lo, se nas interações estabelecidas com os alunos, os professores manifestarem essas baixas expectativas, isso irá favorecer a imposição de um rótulo de “mau aluno”<sup>23</sup>. Ora, essa etiqueta, atribuída por uma figura legitimada no sistema de ensino, poderá levar à interiorização de uma autoimagem desvalorizante, reforçando negativamente as suas condutas – por exemplo, desinteresse, não participação, indisciplina – o que por sua vez irá ter repercussões no seu desempenho escolar. Assim, as previsões que o professor fez inicialmente quanto ao aluno, baseando-se por exemplo no seu meio social de origem, vão confirmar-se. É a profecia que se autorrealiza<sup>24</sup>.

Os comportamentos de desinteresse, desmotivação e até violência no espaço escolar podem ser explicados pela existência de uma democratização do ensino desacreditada, marcada pela imposição de um único modelo cultural e legítimo de saber e por interações seletivas, discriminatórias e desvalorizantes destinadas àqueles que dele se afastam (Gomes, 1986, Queiroz, 1991; Sebastião & Correia, 2007). É frequente ouvir-se os alunos dizer que gostam de ir à escola, não gostam é de ir às aulas, o que demonstra a clivagem existente entre o que nesse espaço se vive e o que nele se ensina (Strecht,

---

<sup>23</sup> Esta análise foi inspirada na teoria da rotulagem (ou *labelling theory*) de Howard Becker (1991).

<sup>24</sup> Tal evidência foi comprovada numa investigação realizada, nos anos 60, por Robert Rosenthal e Leonore J. Jacobson (1968), numa escola de ensino básico que recebia sobretudo famílias pobres. Depois de aplicados testes de inteligência aos alunos, foi dito aos novos professores, no início do ano letivo, os nomes daqueles que se esperava obter um melhor desempenho escolar. Embora escolhidos aleatoriamente, os professores foram levados a acreditar que esses alunos eram mais capazes e inteligentes o que se traduziu na forma como se relacionavam com eles – por exemplo, investindo mais tempo nas tarefas ou comunicando de forma mais amigável – isso contribuiu para que os alunos modificassem a perceção de si próprios, as suas motivações e capacidades, o que se revelou em melhores resultados escolares. A avaliação no final do ano letivo demonstrou que as crianças que os professores esperavam melhores resultados efetivamente os tinham alcançado, sendo que os ganhos eram ainda maiores nas crianças a frequentar os primeiros anos de escolaridade.

2008). A escola interessa enquanto um local de encontro e ligação a um grupo de pares, mas acaba por falhar na sua missão essencial de ensino e transmissão de saberes.

Concluindo, viver duradouramente em condições de privação acaba não apenas por comprometer severamente o desenvolvimento integral e saudável daqueles que se confrontam diariamente com essas circunstâncias, como reduz as possibilidades de acesso a regras e padrões social e culturalmente valorizados que facilitem a integração na sociedade. Não raras vezes, são percursos de vida onde a passagem pela escola foi marcada pelo abandono e insucesso escolar; onde as baixas qualificações académicas não permitem o acesso a um mercado de emprego cada vez mais exigente e competitivo; onde a dependência de prestações sociais ou o recurso a expedientes constituem formas naturais de sobrevivência; onde a residência em habitações sociais nas periferias surge como um denominador comum a todos aqueles que são os seus conhecidos; onde a convivência com a violência e o crime constituem uma herança dos seus antepassados; onde as dependências do álcool e/ou das drogas, desveladas numa saúde física e mental fragilizada, se apresentam como a única forma de esquecer a difícil realidade de todos os dias.

## **2. O DESAFIO DA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL: A INTERVENÇÃO PRECOCE**

As dificuldades que as crianças oriundas de contextos desfavorecidos encontram na adaptação à sociedade resultam de numerosos fatores que anteriormente procuramos identificar e compreender, para melhor poder delinear linhas de ação (ver Ponto 1.1., 1.2. e 1.3.). Por um lado, vimos que ao longo das últimas décadas várias investigações têm alertado para as graves consequências das crianças nascerem e viverem na pobreza, aumentando as probabilidades de desenvolverem uma saúde física e mental débil, percursos de insucesso escolar, contactos precoces com o sistema de justiça, dificuldades de integração no mercado de trabalho, no fundo de se identificarem e, consequentemente, de contribuírem para uma sociedade que os coloca à margem. Por outro lado, apesar de todos os efeitos que a pobreza pode implicar, tal não implica uma inevitabilidade. A maleabilidade da criança, enquanto ser em relação, e a plasticidade do cérebro humano, sobretudo quando exposto a determinadas experiências e estímulos durante o início da infância, podem e devem ser perspetivadas como janelas de oportunidade (Morris, 2011; Papalia et al., 2001). Partindo da ideia de que a socialização é um processo que nunca está terminado, emergem possibilidades para que mudanças ocorram (Berger & Luckmann, 1999). Deste modo, acontecimentos posteriores, conseguem muitas vezes reverter, ou pelo menos atenuar, os primeiros resultados.

Os primeiros anos de vida constituem uma ocasião única para influenciar o desenvolvimento das crianças, maximizando os benefícios da intervenção. Nesse sentido, a intervenção precoce surge como uma estratégia de ação basilar na minimização dos efeitos da pobreza infantil e na promoção dos direitos da criança, com vista à inclusão social. A concretização de projetos e programas em contexto familiar, escolar ou comunitário constituem-se, muitas vezes, uma forma de resposta importantíssima para que ocorram aquisições a nível cognitivo, emocional e social em populações que enfrentam múltiplas carências no seu quotidiano<sup>25</sup> (Sarmiento & Veiga, 2010; Shonkoff & Phillips, 2003).

---

<sup>25</sup> Na obra “A pobreza das crianças: Realidades, desafios, propostas”, os organizadores M. J. Sarmiento e F. Veiga (2010, p. 49) referem o seguinte “*os programas de intervenção mais efetivos envolvem uma educação intensiva, precoce e focalizada na criança em paralelo com um forte envolvimento parental, educação parental, atividades educativas programadas em casa e medidas de suporte à família*”.



Em Portugal, a intervenção precoce apresenta um enquadramento legislativo específico<sup>26</sup>, encontrando-se definida para ocorrer com crianças, até aos seis anos de idade, que demonstram alterações nas funções e/ou estruturas do corpo ou se encontram em risco, tomando em consideração aquele que é o normal desenvolvimento. Embora esteja fortemente associada à área da saúde, nomeadamente no domínio das necessidades educativas especiais, a exposição à pobreza constitui um fator de risco ambiental que limita as oportunidades de desenvolvimento e dificulta o bem-estar da criança, atuando como um obstáculo à participação social, conforme expusemos no Ponto 1.2 e 1.3..

Encontrando-se o grupo de crianças aqui acompanhado designado como sendo de risco, nomeadamente pelo contexto do qual é proveniente, importa na linha de intervenção delineada:

- por um lado, *prevenir as consequências negativas de viver na pobreza*, através de uma abordagem ecológica que permita identificar, em cada caso individual, fatores de risco associados à exclusão social, paralelamente a fatores compensatórios que permitam atenuar os efeitos dos primeiros; e

- por outro lado, *promover o desenvolvimento da criança em diversos domínios da sua vida*, através de um conjunto de atividades que potenciem a sua formação pessoal e social, o alargamento das suas competências expressivas e comunicacionais, bem como o seu conhecimento do mundo.

---

<sup>26</sup> O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPi) foi criado pelo *Decreto-Lei n.º 281/2009, de 8 de outubro*. A intervenção precoce afigura-se, ainda, como um dos princípios orientadores do sistema de promoção e proteção de crianças e jovens portugueses (artigo 4.º, al. c), Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – *Lei n.º 147/99, 1 de setembro*, alterada pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro).

## **2.<sup>a</sup> PARTE: ABORDAGEM METODOLÓGICA APLICADA À ANÁLISE E INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL**

### **3. O MÉTODO ETNOGRÁFICO**

O método etnográfico pressupõe a presença do investigador por um período prolongado de tempo naquele que é o contexto objeto de análise. Considerando o enquadramento da investigação, que prevê uma intervenção de natureza profissional, a abordagem metodológica adotada não poderia incluir apenas a observação, como exigia a participação na realidade social que é observada. Embora se tenha procurado aprofundar o estudo da forma como vivem e se relacionam as crianças em risco de exclusão social nos seus diferentes contextos, o espaço escolar constituiu o lugar privilegiado de observação das interações sociais (ver Ponto 5., 3.<sup>a</sup> Parte).

A entrada no grupo de crianças observadas, ocorreu no final do 1.º Período do ano letivo 2015/2016, no momento em que estas se encontram inseridas num processo de transferência de escola, pelo que começava a formar-se uma nova realidade escolar. Isso implicou para as mesmas, e para nós, o estabelecer de novas relações com outras crianças e profissionais. Ultrapassado o período inicial de mútua adaptação ao espaço, às regras, aos horários e às dinâmicas institucionais, materializado na aquisição de novas rotinas, as crianças, e nós próprias, fomos gradualmente interagindo com maior à vontade. A integração foi facilitada pela orientadora no local de estágio, que pelo trabalho anteriormente desenvolvido com as crianças e os cuidadores já gozava da sua confiança, tendo legitimado a nossa presença, além de ter funcionado como mediadora entre os diferentes agentes das instituições implicadas, nomeadamente a Qualificar para Incluir e o Colégio Liverpool. A educadora de infância configurou-se também uma figura importante, na medida em que nos apresentou pelo nosso nome, como adultas que estavam ali para ajudar e a quem deviam respeitar (ver Ponto 5.1.3., 3.<sup>a</sup> Parte).

O processo de integração, aceitação e construção de relações não ocorreu de forma igualitária com todos atores implicados, nem era expectável que assim fosse, na medida em que as ligações estabelecidas resultam de um jogo recíproco de troca de significados, numa dinâmica de interação e interpretação, onde cada um cria ativamente o seu mundo. Um mundo do qual quisemos fazer parte, nomeadamente em relação às crianças, procurando estar presente em todos os momentos da rotina escolar: entramos e saímos à mesma hora; sentamo-nos no tapete em roda; partilhamos as nossas vivências –

o que fizemos no fim-de-semana, como se chamam os nossos pais, o que tomamos ao pequeno-almoço, qual a nossa fruta preferida; brincamos com elas – fomos mãe, filha, fada e monstro e até andamos em carros imaginários; velamos pelo seu sono na hora de descanso, acompanhámo-los até casa nas viagens de autocarro. Esta participação com e para as crianças lançou as bases para criar uma relação de cada vez maior confiança, pois estava ali mais um amigo. A assunção deste papel de adulta-criança conferiu-lhes um maior à vontade para nós podermos ser alguém legitimado a entrar, conhecer e participar no seu mundo. Ao mesmo tempo, que assumíamos também o papel de adulta-educadora, decorrente do cargo profissional que ali desempenhávamos e que implicava necessariamente a intervenção, não apenas seguir, mas conduzir em determinada direção. A “naturalidade” com que nos aceitaram e rapidamente nos procuraram para as ajudar nos seus trabalhos, resolver as suas quezílias ou ter um momento de afeto, pode ter resultado do facto de termos assumido uma “representação dominante de adulto tradicional” como prestador de cuidados, empenhados na sua socialização (Ferreira, 2002).

A partir de um olhar de dentro procurou-se compreender a criança em situação, considerando as interações que estabelece com os seus pais, os colegas, os professores e os técnicos, nos seus distintos papéis e nos diferentes espaços de convivência quotidiana. Os fenómenos são estudados por referência aos contextos onde se produzem, sendo os acontecimentos descritos segundo a visão e as vivências dos participantes, buscando-se uma aproximação à criança e à sua realidade<sup>27</sup>, num espaço e num tempo cultural e historicamente situado. O ambiente natural é assim a fonte direta da análise e da ação, bem como das perceções e atividades do dia-a-dia, considerando as ligações estabelecidas entre os factos microsociais e macrosociais, tal como preconiza o modelo ecológico de U. Bronfenbrenner. Daqui se constroem as bases para analisar em profundidade os significados atribuídos, de modo a poder criar-se relações que permitam alterar comportamentos, se possível contextos e realidades, onde as crianças e os seus cuidadores possam participar ativamente nessas mudanças. Através de uma visão dinâmica, atitudes e condutas são contextualizadas em momentos concretos da trajetória de vida, considerando todo um conjunto de sistemas que influem sobre a criança em

---

<sup>27</sup> A este respeito, lembramos as palavras de M. E. Graue e D. J. Walsh (2003, p. 24-25) “*tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações*”.

desenvolvimento, conhecendo-a para além dos rótulos atribuídos como “pobre” ou “excluída”, mas como pessoa.

### 3.1. TÉCNICAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

O interventor social deve decidir no planeamento da sua ação quais as técnicas e instrumentos mais adequados a conhecer e a promover a mudança na realidade sobre a qual pretende intervir. Considerando-o, e tendo as crianças e as suas famílias como as principais fontes de informação<sup>28</sup>, expomos, em seguida, aquelas que são as técnicas primordiais, abordando de forma global a pertinência da sua utilização no âmbito daqueles que são os objetivos da intervenção. Importa referir que outras ferramentas de apoio foram empregues, respeitando as orientações institucionais (ver Ponto 5.1.2.2., 3.<sup>a</sup> Parte). Além de ter sido construída uma grelha de observação, seguindo a abordagem ecológica, onde constam diferentes fatores de risco, em várias dimensões, na expectativa de conhecer quais os problemas com maior relevância no grupo intervencionado (ver Ponto 3.2.). Estamos seguros que a aplicação de diferentes técnicas e a utilização de várias fontes permitem potenciar a qualidade da informação recolhida e, assim, construir uma base mais sólida para a intervenção.

#### 3.1.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação afigura-se como uma das suas principais técnicas de análise das interações e dos contextos, em virtude do profissional se encontrar inserido no grupo social sobre o qual recai a sua ação. Esta possibilidade de conhecer diretamente as dinâmicas estabelecidas oferece oportunidades únicas de compreender os processos que ocorrem a nível familiar, escolar, social. Mas, como vimos anteriormente, o interventor social não apenas observa, como assume um papel de desencadeador de mudanças sobre a realidade na qual intervém, de modo a que adota uma observação participante.

Ao encontrar-se integrado no grupo, estabelecendo com os seus membros um contacto direto, intenso e contínuo, o interventor adquire um melhor conhecimento do mesmo. Isso possibilita desenvolver atividades específicas adaptadas às necessidades da criança e da sua família, enquadradas nos contextos onde estas se encontram inseridas,

---

<sup>28</sup> Para além destas, poderão constituir fontes de informação importantes outras pessoas e profissionais em contacto direto com a criança, como por exemplo, vizinhos, professores, médicos, profissionais de serviços especializados, entre outros.

sendo que a observação assume especial relevância no âmbito da infância, na medida em que permite identificar formas de comportamentos que as crianças, sobretudo as mais novas, tem dificuldade em verbalizar e que, por vezes, os adultos, nomeadamente os pais, tem dificuldade em descrever.

Constituindo a criança o principal alvo da intervenção, sobre ela recai o nosso olhar – individualmente, em interação com os outros ou com o meio. Neste caso, em concreto, grande parte da observação ocorreu na instituição escolar, embora as dinâmicas observadas tivessem sido múltiplas, não se restringindo apenas às relações estabelecidas com os agentes educativos, mas também criança-criança ou criança-pais<sup>29</sup>. Os diferentes espaços da escola serviram de enquadramento à análise, como a sala de aula, o recreio ou o refeitório, bem como outros lugares, nomeadamente durante as visitas ao exterior. Como sabemos, a observação não apenas permite conhecer as atitudes e os comportamentos das crianças, mas também aceder a dinâmicas profissionais e institucionais. Não constituindo este o principal foco do nosso estudo, não deixamos de considerar, ao longo do presente texto, as contribuições e influências que as relações profissionais e os contextos institucionais exercem sobre a criança (ver 3.<sup>a</sup> Parte).

As informações recolhidas através da observação foram registadas, no decorrer do estágio, num diário de campo de modo a constituir uma base documental de análise, a ser complementada por outras técnicas. Nas anotações constava um resumo das atividades realizadas, a identificação de dificuldades à prossecução de objetivos, a proposta de algumas iniciativas para superá-las e, ainda, reflexões quanto ao trabalho desenvolvido. Estas notas permitiram não apenas reconstruir todo o processo de trabalho, integrando e contextualizando a intervenção, como analisar a evolução do grupo e de cada criança, apoiando a interpretação.

### 3.1.2. ENTREVISTA

A entrevista permite o acesso a diferentes pontos de vista atribuídos pelos indivíduos sobre um determinado objeto, acontecimento ou situação, por isso constitui um meio recorrente na área das ciências sociais humanas. Em problemáticas como a pobreza e a exclusão social, a sua utilização constitui uma ferramenta importante no

---

<sup>29</sup> Por exemplo, durante as sessões de estimulação com os cuidadores e as crianças realizadas nas instalações do estabelecimento de ensino (ver Ponto 5.1.2.1., 3.<sup>a</sup> Parte).

romper com ideias do senso comum quanto ao tema, pelo acesso a motivações, razões e significados daqueles que a vivenciam no seu quotidiano.

A técnica de entrevista constitui não apenas um meio privilegiado para obter informação, como para estabelecer uma relação (Leal, 2011). Assim consideramo-la não exclusivamente como um instrumento avaliativo, mas enquadramo-la num contexto mais amplo de construção de uma relação de ajuda. Contudo, a sua aplicação não garante *per se* que esta relação se concretize. A sua efetivação pressupõe a existência de uma componente dialógica, um encontro de subjetividades, a partir do qual a criança, o jovem ou o adulto entrevistado constrói sentidos úteis para si (Leal, 2011). Uma tarefa exigente e difícil que só é possível ser alcançada quando o interventor social demonstra abertura suficiente para abstrair-se de si e escutar o outro.

Quando a entrevista é utilizada num contexto de ajuda, privilegia-se que o nível de estruturação seja mínimo (não diretiva), conferindo um maior grau de liberdade ao entrevistado, possibilitando que ele próprio direcione o caminho a seguir. Mas, decorrente dos contextos em que se encontra inscrita, podem surgir exigências temporais, orientações organizacionais ou quadros teóricos específicos que impeçam que tal aconteça (Leal, 2011).

No que concerne aos fenómenos da pobreza e exclusão existe uma série de questões e temas prévios, como podemos ver anteriormente, que são apontados como fundamentais conhecer para os melhor puder compreender e intervir (ver Ponto 1.3., 1.<sup>a</sup> Parte). Nesse sentido, a utilização de um guião de entrevista<sup>30</sup> pode ser um auxiliar importante, principalmente numa fase inicial de ação no terreno. Tal implica estar atento às suas limitações, nomeadamente à desejabilidade social. Constituindo a pobreza uma condição desprestigiante na vida em sociedade, é frequente a utilização de mecanismos e estratégias para ocultar ou minimizar essa situação (Gaulejac & Léonetti, 1994). Deste modo, a vontade de transmitir uma imagem culturalmente aceitável, pode conduzir a enviesamentos, que quando detetados, por vezes pela própria contradição entre as palavras e as ações, apresentam-se como elementos de análise fundamentais, exemplificativos dos diferentes modos de vivenciar e de se adaptar à desinserção social.

---

<sup>30</sup> Na área da intervenção psicossocial com crianças e jovens em risco de exclusão social destacamos o “Guião de Recolha de Informação Sobre as Condições Sociais de Produção das Disposições” (Marques, 2012). Este encontra-se estruturado em torno das dimensões económica e social, nos contextos familiar, residencial e escolar, que influem diretamente sobre a inclusão social.

O facto de existirem objetivos e finalidades estabelecidas, consequentes de enquadramentos institucionais, que acabam por orientar a entrevista num determinado sentido, valorizando determinadas dimensões, em detrimento de outras, não impede, como é essencial, de dar voz à pessoa, para que esta se sinta parte integrante do processo e as mudanças possam ser desejadas por si (e não apenas pelo profissional) e, a partir daí, construir possibilidades e criar condições para que estas se possam concretizar. Nesse sentido, a entrevista mais do que servir o técnico na prestação de um serviço, serve a pessoa que é entrevistada, ou seja, decorre em seu serviço (Leal, 2011). Possibilitando, a concretização de um dos pressupostos da intervenção social que é uma atuação centrada nas pessoas (Caria, 2011).

### 3.1.3. VISITA DOMICILIÁRIA

A visita domiciliária constitui uma das poucas técnicas que permite conhecer *in loco* a realidade social (Amaro, 2015). Assim, naquele que é o ambiente imediato da família possibilita o acesso a informações relevantes relacionadas com o bem-estar e as condições de vida da criança, além da análise das dinâmicas de interação entre os seus membros. Operacionalmente, esta concretiza-se através do emprego de outras técnicas, como por exemplo a observação e a entrevista e tal como estas, a sua finalidade será a de criar estratégias de ação para a mudança.

Durante a sua realização, o interventor social pode observar circunstâncias relativas à segurança, à higiene, à alimentação, à organização, à privacidade, entre outros aspetos – constituindo, por isso, um instrumento avaliativo poderoso. Estas condições de habitabilidade e de proteção devem ser enquadradas na comunidade na qual a família se insere, sendo esta fruto de um contexto socioeconómico e histórico-político concreto. Conhecer as condições de existência da população sobre qual se intervém, possibilita não apenas ao técnico, como à instituição, aproximar-se da realidade de vida quotidiana dos seus utentes, permitindo formular e aplicar medidas mais adequadas às suas necessidades. Além disso, o contacto direto estabelecido com as pessoas no seu contexto, constitui um elemento preponderante na edificação de uma relação proximal e na empatia necessária a aceder e compreender aqueles que são os seus pontos de vista sobre o mundo.

A visita domiciliária pode ainda constituir um meio através da qual se efetiva a intervenção, nomeadamente através da prestação de serviços, sendo frequentemente

utilizada em programas de educação parental<sup>31</sup>. Neste tipo de projetos os profissionais ensinam conteúdos previamente selecionados, avaliam interações entre as crianças e os seus cuidadores e esclarecem dúvidas. Partindo daquele que é o contexto natural de vida das famílias podem instruir a como tirar partido dos recursos existentes na casa ou espaço envolvente ou então, na sua ausência, a solicitar meios para colmatar essas carências.

O facto de esta técnica se realizar no meio domiciliário ou familiar acarreta algumas implicações ao nível ético, agravadas pelo facto de as pessoas visitadas se encontrarem numa situação de vulnerabilidade social. Nesse sentido, entrar numa casa, sobretudo quando tal acontece por um imperativo institucional, pode constituir-se uma situação desconfortável, na medida em que neste local se desenrola grande parte da vida íntima, constituindo o último refúgio de privacidade (Amaro, 2015). No sentido de diminuir esse incómodo, e até uma eventual animosidade, é essencial que a postura do profissional não se demonstre autoritária, controladora ou fiscalizadora, mas que resulte da construção de uma relação de confiança que permita, na medida do possível, que a visita domiciliária constitua um encontro de pessoas e não uma intromissão.

Considerando o método e as técnicas a serem aplicadas, o papel do interventor social assume especial relevância e, como tal, não deve ser ignorado. Por um lado, pela relação que constrói com a criança e com a sua família, um fator central para que as mudanças possam ocorrer<sup>32</sup>. Por outro lado, porque decorrente das suas próprias funções, este não apenas descreve factos ou efetua transcrições, mas interpreta a realidade sobre a qual recai a intervenção. Nesse sentido, a fim de aceder e compreender os significados de um determinado comportamento num dado contexto é importante que o profissional possa participar desse mesmo meio, conhecer e aprofundar conhecimentos sobre a subcultura que se produz nesse ambiente, bem como aquela de onde vêm aqueles que nele participam. Contudo, isso não impede que surjam erros de interpretação, pois ousamos querer conhecer algo que é impossível de se atingir na sua totalidade<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Numa meta-análise realizada por Monica Sweet e Mark Appelbaum (2004), que incluiu a revisão de 60 programas para famílias com crianças pequenas, incluindo estudos quasi-experimentais e experimentais, os autores encontraram evidências de que a visita domiciliária se encontra associada a benefícios ao nível das atitudes e comportamento parental, bem como no desenvolvimento cognitivo das crianças.

<sup>32</sup> Para uma abordagem mais aprofundada sobre a importância da construção de uma relação de confiança para a mudança de comportamentos é apresentada no Ponto 4.2. e Ponto 5.1.1., 3.ª Parte

<sup>33</sup> A esse propósito recordamos as palavras do poema de Fernando Pessoa (1967, p. 159) “*Como é por dentro outra pessoa Quem é que o saberá sonhar? A alma de outrem é outro universo Com que não há comunicação possível Com que não há verdadeiro entendimento. / Nada sabemos da alma Senão da nossa; As dos outros são olhares, São gestos, são palavras, Com a suposição de qualquer semelhança No fundo.*”



### 3.2. A GRELHA ECOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DO RISCO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

*A Grelha Ecológica de Avaliação do Risco na Infância e Juventude*<sup>34</sup> (GEARIJ) consiste num instrumento de avaliação de crianças e jovens que pretende servir de guia de orientação à intervenção destinado a todos os profissionais que desenvolvem a sua atividade no âmbito social. A GEARIJ apresenta uma estrutura inspirada no modelo ecológico que avalia e compreende o bem-estar da criança olhando para os seus múltiplos contextos de vida, operacionalizando conceitos em variáveis mensuráveis quantitativamente. Decorrente desta abordagem a grelha de avaliação encontra-se dividida em várias dimensões de análise referentes à criança, aos seus cuidadores e ao seu ambiente sociofamiliar, sendo que cada uma das quais apresenta uma série de indicadores que comportam situações de risco que podem comprometer o desenvolvimento integral da criança (Anexo 2). A sua aplicação pressupõe uma análise complexa, considerando características, necessidades, competências, interações, recursos, expectativas ou aspirações da criança, dos cuidadores e do meio.

Em cada uma das dimensões é apresentada uma lista de vários itens que resultam de um levantamento de fatores mencionados na literatura científica como preditores do aparecimento de comportamentos disruptivos a nível pessoal e não adaptativos à vida em sociedade que vão além da pobreza, mas que de alguma forma podem estabelecer relação com a mesma, como por exemplo, o insucesso escolar, a violência, o crime, as doenças mentais ou as dependências. Tal não significa que exista uma causalidade direta entre o aparecimento de um fator e de um comportamento, embora haja evidências que nos alertam para o aumento de probabilidades caso ocorra, sobretudo quando se conjugam vários fatores de risco. A importância da utilização da GEARIJ reside no facto de que ao relacionar várias dimensões da vida da criança, permite entrecruzar fatores que estão na origem das problemáticas, possibilitando o acionar de medidas específicas que evitem a sua evolução, intervindo o mais precocemente possível.

---

<sup>34</sup> A Grelha Ecológica de Avaliação do Risco na Infância e Juventude foi construída tendo como principal referência o “Guia de Orientação Para os Profissionais da Acção Social na Abordagem de Situações de Maus Tratos ou Outras Situações de Perigo” (2010), que por sua vez toma por base o modelo ecológico de avaliação e intervenção em situações de risco e perigo (DOH, 2000).

### 3.2.1. DIMENSÕES E INDICADORES

#### 3.2.1.1. DIMENSÃO DA CRIANÇA

Na dimensão da criança, o interventor dirige o seu olhar para a observação daquela que é a sua principal figura de intervenção. Na sua avaliação deverá ter em consideração três categorias de indicadores:

- *indicadores físicos*: correspondem a sinais ou manifestações observáveis no corpo da criança relacionados com a sua apresentação social e saúde física e mental. Por exemplo, “a criança usa roupa suja, rôtã, com maus odores ou inadequada às condições climáticas”; “a criança apresenta feridas ou outros sinais de agressão física (e.g. arranhões, mordeduras, queimaduras, hematomas”; “a criança tem uma doença crónica, deficiência ou um atraso de desenvolvimento que afeta o desempenho das suas funções”. Os itens apresentados podem encontrar-se relacionados com problemas decorrentes de fatores genéticos ou com a qualidade dos cuidados prestados, nomeadamente com relação aos recursos materiais disponíveis, à vinculação afetiva estabelecida ou aos métodos de disciplina utilizados;

- *indicadores emocionais e comportamentais*: fazem referência a atitudes e comportamentos habitualmente apresentados pela criança como estratégias defensivas, reveladoras da sua (des)adaptação a diferentes ambientes e aos desafios e problemas que estes lhe colocam. Por exemplo, “a criança interage pouco com os pares (e.g. isola-se nos recreios, revela pouca ou nenhuma vontade de brincar); “a criança apresenta comportamentos de autoagressão (e.g. auto-lesões, automutilação, tentativa de suicídio)”;

“a criança apresenta comportamentos agressivos (verbal e/ou fisicamente) para com os pares ou figuras de autoridade”; “a criança pratica pequenos furtos fora ou dentro da escola”. De modo geral, constituem ações que refletem aquela que é a identidade interiorizada, ou seja, a autoimagem e o autoconceito enquanto ser individual e o sentimento de pertença e aceitação por parte da família, grupo de pares, comunidade e sociedade em geral;

- *indicadores educativos*: dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança e à sua adaptação ao espaço escolar<sup>35</sup>. Por exemplo, “a criança chega atrasada,

---

<sup>35</sup> Considerando a escola enquanto um contexto com grande relevância na socialização da criança, sublinhamos a importância de ocorrer um investimento na análise desta dimensão em indicadores que não se centram exclusivamente na mesma, mas que se encontram fortemente relacionados com a atitude revelada face à escola e à aprendizagem, como a atuação dos agentes educativos, o espaço físico do estabelecimento de ensino e o ambiente escolar.

falta com frequência e sem justificção às aulas”; “a criança apresenta problemas ao nível da fala e linguagem”; “a criança apresenta dificuldades de atenção e concentração nas atividades e tarefas escolares”.

### 3.2.1.2. DIMENSÃO SOCIOFAMILIAR

A dimensão sociofamiliar refere-se aos ambientes imediatos onde a criança se desenvolve, nomeadamente à família e à comunidade onde habita. Esta dimensão desdobra-se nas seguintes categorias:

- *indicadores individuais do cuidador*<sup>36</sup>: englobam as capacidades físicas, intelectuais e emocionais do(s) adulto(s) responsáveis pela educação da criança. Por exemplo, “o cuidador é analfabeto ou tem um baixo nível escolaridade”; “o cuidador foi mãe/pai adolescente ou muito jovem”; “o cuidador foi vítima de maus-tratos na infância (ex. físicos, emocionais, sexuais)”. Os itens apresentados envolvem compreender a história de vida pessoal e familiar do(s) cuidador(es) e de que modo esta se repercute naquelas que são as suas atitudes e comportamentos atuais no que concerne à assunção de diferentes papéis, nomeadamente no de mãe ou pai;

- *indicadores da relação cuidador-criança*: aborda os contornos da interação estabelecida entre o cuidador e a criança, nomeadamente o seu envolvimento nos cuidados e na educação da mesma. Por exemplo, “o cuidador revela indiferença ou rejeita expressamente as solicitações da criança (ex. fala para ela de forma rancorosa ou agressiva)”; “no dia-a-dia existem poucos ou nenhuns momentos de convivência familiar (ex. ausência de conversas, brincadeiras ou jogos em conjunto)”; “o cuidador apresenta uma disciplina excessivamente permissiva, tolerando os comportamentos da criança, sem impor qualquer limite (ex. impõe poucas normas e raramente as faz cumprir)”. Pretende-se ir além do cumprimento da satisfação das necessidades fisiológicas, para conhecer o modo como a relação entre ambos se caracteriza ao nível da afetividade, disciplina, segurança e estabilidade – dimensões com implicações diretas nos valores, atitudes e comportamentos assumidos pela criança;

- *indicadores da relação conjugal*: referem-se à qualidade da relação estabelecida entre o casal, nomeadamente ao seu padrão de relacionamento e às questões

---

<sup>36</sup> Esta categoria de indicadores deve ser aplicada àqueles que exercem efetivamente no dia-a-dia os cuidados da criança sejam os seus pais, tios ou avós ou qualquer outra pessoa, que mesmo não sendo o seu representante legal, assume continuamente as funções essenciais próprias de quem tem responsabilidades parentais.

relacionadas com a educação dos seus descendentes<sup>37</sup>. Por exemplo, “entre o casal verifica-se episódios de violência física (ex. murros, pontapés, queimaduras, estrangulamentos)”;

“entre o casal existem importantes desacordos em relação à educação da criança”;

- *indicadores da situação socioeconómica e ambiente social*: referem-se à família e à sua interação com o meio, no que diz respeito às condições de vida (situação profissional, rendimentos, habitação) e às redes sociais de apoio (formal e informal). Por exemplo, “os cuidadores encontram-se desempregados, vivem numa situação de precaridade laboral, de expedientes ou de transferências sociais”; “a família vive num meio residencial caracterizado pela desordem, destruição e degradação dos espaços e infraestruturas existentes (ex. edifícios degradados, muros grafitados, lixo no chão, ausência de espaços verdes)”;

“as redes de socialização da família encontram-se limitadas à própria configuração espacial da zona residencial onde habitam, nomeadamente às pessoas que nela vivem ou que a frequentam”. A partir da análise destes itens pretende-se avaliar o nível de integração social da família e o seu impacto na criança.

### 3.2.1.3.DIMENSÃO DA INTERVENÇÃO

A dimensão da intervenção constitui um nível de análise dedicado à avaliação da recetividade por parte da família para a operacionalização das soluções propostas, sendo constituída por:

- *indicadores da atitude e disponibilidade*: dos cuidadores em relação à intervenção, nomeadamente à perceção e consciência da existência de necessidades não respondidas ou de problemas manifestados pela criança, bem como à motivação para a mudança e ao grau de colaboração com os profissionais (corresponsabilização). Por exemplo, “os cuidadores não têm consciência da existência de um problema ou não se sentem responsáveis pelo mesmo e, por tanto, não entendem a necessidade de mudanças”;

“a família revela-se rígida e inflexível perante as mudanças exigidas no âmbito dos objetivos da intervenção”.

---

<sup>37</sup> A relação conjugal a analisar deve ser a dos cuidadores atuais da criança, independentemente de estes serem ambos os seus pais biológicos ou não, na medida em que estes constituem o modelo de relação que a criança presencia no seu quotidiano.

### 3.2.2. PROCESSO DE RECOLHA DE DADOS

A Grelha Ecológica da Avaliação do Risco na Infância e Juventude deve ser preenchida no decorrer do processo de avaliação-intervenção, na medida em que não é possível dispor de dados definitivos, logo na etapa inicial. Deste modo, propomos que o processo seja dividido em três fases:

- 1.<sup>a</sup> fase – *deteção e priorização* – a criança é o principal alvo de estudo, nesse sentido a principal técnica de recolha de informação é a observação participante (corresponde à 1.<sup>a</sup> dimensão da GEARIJ);

- 2.<sup>a</sup> fase – *avaliação e tomada de decisão* – a família e a comunidade são alvo de um conhecimento e análise mais aprofundada, sendo a entrevista e a visita domiciliária as técnicas privilegiadas (corresponde à 2.<sup>a</sup> dimensão da GEARIJ);

- 3.<sup>a</sup> fase – *intervenção e monitorização* – resulta da conjugação das duas primeiras fases na concretização de um plano de ação, ou seja, o profissional já deve dispor de um desenho inicial do projeto para promover o bem-estar e a inclusão da criança-família, no qual também estas devem participar, devendo ser moldado face à recetividade revelada (corresponde à 3.<sup>a</sup> dimensão da GEARIJ).

Consideramos ser importante a existência de um espaço temporal entre cada uma das fases, até pela própria maturação e reflexão que tal possibilita ao interventor social. Contudo, isso não invalida que durante a avaliação diagnóstica se possa preencher simultaneamente várias dimensões, nomeadamente quando algum problema ou situação de maior risco exija uma intervenção mais atempada.

### 3.2.3. PREENCHIMENTO E INTERPRETAÇÃO

O preenchimento da Grelha Ecológica da Avaliação do Risco na Infância e Juventude é efetuado utilizando uma escala numérica (0-2), onde cada item é cotado: 2 – presente, 1 – possível ou parcialmente presente e 0 – ausente. A maioria dos indicadores apresentados foi elaborado de modo a que fossem compreendidas todas as fases de desenvolvimento infantil. Contudo, devido à amplitude da faixa etária abrangida (0-18), o preenchimento de cada item deve ser considerado consoante a idade da criança avaliada, podendo não fazer sentido assinalá-lo.

A avaliação pode realizar-se face a uma determinada criança em concreto, em relação a uma dimensão em estudo ou então a um conjunto de indicadores, possibilitando, deste modo, e ao mesmo tempo, uma análise individual, grupal e comparativa. Da soma

dos indicadores, considerando o intervalo da escala e o número total de elementos do grupo, podem criar-se três níveis de risco: baixo, moderado e alto. Esta simples operação poderá ser um contributo importante para a seleção de casos e/ou a determinação de áreas ou necessidades a intervir. Por exemplo, considerando o grupo acompanhado no decorrer de estágio e referindo-nos exclusivamente à cotação da dimensão da criança, os itens 1.1., 1.6., 1.7., 2.12., 3.1., 3.2., 3.3., 3.6 e 3.9. apresentam as pontuações mais elevadas. De modo geral, estes configuram situações de negligência ao nível da prestação de cuidados, nomeadamente de apresentação, de existência de problemas físicos frequentes ou de necessidades médicas não respondidas. Nos comportamentos verifica-se a interiorização, desde tenra idade, de estereótipos de género quanto àquelas que devem ser as suas características, atitudes ou papéis no grupo. Sendo que os indicadores educativos são os mais representados, correspondendo maioritariamente a dificuldades de atenção, problemas ao nível da fala e linguagem, faltas frequentes e fraco desempenho na execução das atividades propostas.

Na eventualidade da GEARIJ ser adotada como um procedimento institucional, sendo aplicada por uma equipa técnica como instrumento auxiliar de avaliação de crianças e jovens, esta poderá oferecer à organização uma imagem geral de quais as problemáticas mais comuns que afetam a sua população-alvo. Nesse sentido, apoiar a instituição ao nível da gestão no desenvolvimento de ações, nomeadamente na adoção de medidas e/ou programas adequados àquelas que são as necessidades dos seus utentes; bem como na priorização de recursos humanos e materiais em direção a determinadas áreas. Isso logrará uma possibilidade de melhoria na qualidade dos serviços prestados, bem como na rentabilização de meios, não raras vezes parcos face às carências existentes.

Contudo, queremos ressaltar que a interpretação dos resultados obtidos na Grelha Ecológica de Avaliação do Risco na Infância e Juventude deve ser cuidadosa e analisada caso a caso. É fundamental que o interventor mantenha subjacente uma visão crítica. Os indicadores são necessários, mas pouco nos dizem se forem destituídos de análises que considerem os significados e motivações dos indivíduos à luz das teorias. O efeito que cada indicador estabelece com a criança e a família onde esta se insere varia consoante os recursos compensatórios de que dispõem e que podem, e devem ser reforçados e valorizados pelo profissional<sup>38</sup>. Além disso, uma vez que a nossa intervenção

---

<sup>38</sup> Quando da elaboração da Grelha Ecológica da Avaliação do Risco na Infância e Juventude, surgiu em contraponto uma outra grelha baseada em fatores de proteção que aqui não foi apresentada e desenvolvida na sua totalidade por questões de tempo (ver Anexo 3, a título exemplificativo). A sua utilização permite

recai sobre uma fase da vida marcada por uma mutação muito rápida é crucial ter em consideração a idade e a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra, na medida em que estes fatores irão fazer alterar as suas necessidades, a sua vulnerabilidade face a eventuais perigos e/ou a sua capacidade de autoproteção. Deste modo, a GEARII deve ser indicativa da ação, mas não conclusiva. Como tal, não temos a pretensão de apresenta-la como uma grelha de avaliação acabada, encontrando-se aberta a alterações, correções e atualizações, sinal da pertinência para o trabalho de terreno.

---

orientar a intervenção para a valorização daqueles que são os pontos fortes, ou seja, as potencialidades e recursos da criança, dos cuidadores, da família e da comunidade onde se encontra inserida.

### **3.<sup>a</sup> PARTE: O ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL: O ESPAÇO DE INTERVENÇÃO E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM CRIANÇAS EM RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL**

#### **4. QUALIFICAR PARA INCLUIR: CAMINHANDO NA CONCRETIZAÇÃO DE UMA UTOPIA**

A *Qualificar para Incluir, Associação de Solidariedade Social* (QpI)<sup>39</sup> foi fundada em 2001, por sócios individuais e pela Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social<sup>40</sup> como sócio coletivo. Enquanto Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), a Associação presta os seus serviços, sem fins lucrativos, tendo por base princípios de solidariedade e de justiça social<sup>41</sup>. A sua missão é entrecruzar saberes teóricos e práticos na construção e experimentação de mecanismos de intervenção capazes de promover a mobilidade ascendente de indivíduos provenientes de meios socialmente vulneráveis, sendo a sua finalidade contribuir para a interrupção de processos de reprodução intergeracional da pobreza e da exclusão social. Os seus principais destinatários são crianças e jovens, inseridos em famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção (RSI) e originárias de habitats desqualificados do Porto, que se encontram expostos a uma grande variedade de privações que comprometem o seu desenvolvimento, bem-estar e integração socioprofissional bem-sucedida.

A concretização de uma missão desta natureza envolve o desenvolvimento de ações, em múltiplos níveis, ambiciosas e desafiantes, mas que se revelam imprescindíveis para que crianças e jovens possam experimentar situações de sucesso nas suas aprendizagens e adquirir um conjunto de recursos fundamentais ao exercício da autonomia e cidadania. Nesse sentido, são assumidos como principais *objetivos de intervenção* no presente projeto:

---

<sup>39</sup> A informação apresentada foi consultada na página oficial da instituição social na Internet, em [www.qpi.pt](http://www.qpi.pt), a 12 de setembro de 2016.

<sup>40</sup> O Instituto Superior de Serviço Social do Porto apresentou um forte contributo para a sua criação, enquanto instituição de ensino particular de nível universitário que forma há várias décadas interventores sociais. Esta simbiose entre ambas as instituições possibilita aliar a observação no terreno de dinâmicas e processos responsáveis pela emergência de problemas sociais, com uma vasta experiência acumulada que apela à reflexão e ao conhecimento científico, tendo em vista uma intervenção sustentada e ajustada às realidades.

<sup>41</sup> O regime jurídico das Instituições Particulares de Solidariedade Social consta do *Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro* (alterado pelos *Decreto-Lei n.º 9/85, de 9 janeiro*, *Decreto-Lei n.º 89/85, de 1 de abril*, *Decreto-Lei n.º 402/85, de 11 de outubro*, *Decreto-Lei n.º 29/86, 19 fevereiro* e *Decreto-Lei n.º 172-A/2014, de 14 de novembro*).



- superar as lacunas existentes ao nível do desenvolvimento e estimular o interesse pelo aprender, através da realização de atividades lúdicas e pedagógicas que permitam o contacto com realidades distintas do seu contexto natural de vida;

- reformular valores, atitudes, gostos, aspirações e padrões de relacionamento interiorizados na socialização familiar e residencial, por via da (re)organização da vida quotidiana no seio das instituições e das interações estabelecidas com figuras de referência que assumem a tarefa de mediar a relação com novas realidades culturais;

- sensibilizar e apoiar os diferentes agentes educativos, essenciais ao processo de desenvolvimento, tais como pais, familiares e professores, para uma participação conjunta na vida da criança, por meio ações concretas e de um diálogo consciencializador das dificuldades subjacentes a processos de aculturação, nomeadamente da existência de modos de sentir, pensar e agir diferenciados;

- explorar possibilidades de acesso da família a determinadas condições objetivas de vida, através do estabelecimento de uma rede de suporte interinstitucional com vista a minimizar situações de privação-múltipla e permitir a aquisição de recursos e disposições facilitadores da integração social.

Nesse sentido, a estrutura organizacional<sup>42</sup> da instituição encontra-se elaborada de modo a promover uma atuação proximal junto do grupo intervencionado a fim de permitir a prestação de melhores serviços à criança-família, construir relações empáticas e seguras, perceber preocupações e expectativas, facilitar uma resolução mais célere dos problemas, promover o diálogo e fomentar a integração na comunidade. O poder de tomada de decisão encontra-se distribuído pelos vários profissionais, especialmente aqueles estão em contacto mais direto com as crianças e jovens, permitindo uma melhor representação dos seus interesses e, conseqüentemente, da concretização da finalidade da instituição. O facto de as necessidades e problemas das crianças e jovens que a QpI acompanha implicarem a existência de tarefas técnicas não programadas e complexas, que exigem a integração e coordenação de uma equipa com qualificações elevadas e heterogéneas, num contexto que apresenta um carácter imprevisível e dinâmico em ligações intrincadas ao meio envolvente, imprimem a urgência da adoção de um modelo organizacional que promova e facilite a inovação (Mintzberg, 2010).

---

<sup>42</sup> As características da estrutura organizacional da Qualificar para Incluir são aprofundadas ao longo do texto, com especial incidência na equipa técnica no Ponto 5.1.2..

Em suma, as ações desenvolvidas pela Qualificar para Incluir visam não somente a aquisição da formação escolar indispensável a que as crianças e jovens tenham acesso a uma profissão socialmente valorizada; como a interiorização de valores e regras de vida necessários a tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis; e, ainda, a construção de sociabilidades com membros dos mais diversos grupos sociais, alargando as suas redes de relacionamento e de conhecimento. Deste modo, a QpI procura desenvolver iniciativas que assegurem às crianças os seus direitos básicos de cidadania, educando-as no espírito de igualdade, solidariedade e liberdade.

#### 4.1. ÁREAS DE INTERVENÇÃO

Nascidas em famílias dominadas pela falta de recursos materiais, culturais, relacionais e/ou simbólicos necessários para enfrentar os múltiplos desafios que a vida em sociedade lhes coloca e que lhes transmitiram, desde cedo, atitudes muito enraizadas de desistência, as crianças e jovens que a Qualificar para Incluir acompanha vivem em ambientes muito circunscritos e restritivos, o que nelas induz uma forte limitação de interesses e do próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a QpI com vista à interrupção de processos reprodutores de pobreza e à integração social bem-sucedida, desenvolve as suas ações em três grandes áreas de intervenção:

- *formação escolar e profissional* – desde a sua fundação que o combate ao insucesso e ao abandono escolar se tem afigurado como uma prioridade. Em parceria com várias escolas e centros de formação, a QpI tem procurado criar uma estrutura de suporte às aprendizagens escolares e um contexto de vida quotidiana que possibilite experienciar situações de êxito na escola e permita o investimento num projeto de vida adequado a cada criança (ver Ponto 4.3. e Ponto 5.);

- *atividades artísticas* – nomeadamente com a expressão dramática e a expressão musical enquanto instrumentos facilitadores da superação de dificuldades de comunicação e aprendizagem, mas também catártico, contribuindo para o bem-estar pessoal e social das crianças. Em ambas as atividades são realizados exercícios físicos e mentais específicos que possibilitam o treino de um conjunto de competências e capacidades, como a sensibilidade, a criatividade, a linguagem e a interação, essenciais ao conhecimento de si e à adaptação à vida em sociedade. A possibilidade de estabelecer parcerias com companhias de teatro, de que é exemplo, o Teatro de Ferro, bem como a

integração de profissionais na equipa formados em artes performativas, são exemplos da aposta da QpI nesta dimensão de intervenção;

- *atividades socioculturais* – o enriquecimento do mundo vivido através do contacto, conhecimento e experimentação de diversas formas de expressão cultural, por meio da linguagem, da escrita, das artes visuais ou outras atividades artísticas. O alargamento a novas vivências constitui uma condição indispensável ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas e relacionais, possibilitando a reelaboração de valores, atitudes e padrões de conduta incutidos pela socialização familiar. Isso implica, por um lado, as crianças como espectadoras, promovendo a possibilidade de realizarem visitas culturais, assistirem a espetáculos, concertos, filmes, etc.; mas também as crianças enquanto criadoras de momentos em que são as protagonistas envolvendo-se na produção das suas apresentações individuais e coletivas, como exposições ou saraus; ambas oportunidades únicas de criar memórias positivas e de suscitar o diálogo reflexivo em grupo.

Concluindo, a diversificação de experiências quer na escola, quer em outros espaços promove o sentimento de pertença e o reforço dos laços sociais e cria a segurança e confiança necessárias ao desenvolvimento de uma série de competências fundamentais para lidar com problemas e dificuldades da vida quotidiana, apresentando influência direta na construção de uma identidade pessoal e coletiva valorizada.

#### 4.2. A RELAÇÃO DO PROFISSIONAL COM O UTENTE

A Qualificar para Incluir procura consciencializar os seus trabalhadores para o facto de que na dinâmica das interações sociais estabelecidas no seio da própria instituição, poderem ocorrer processos que contribuem para a reprodução do fenómeno da pobreza e exclusão, nomeadamente em atitudes tão quotidianas, quanto banais, como deixar o utente à espera. Evitá-los implica que os profissionais desenvolvam a consciência crítica necessária a reconhecê-lo e se encontrem vigilantes perante os seus modos de atuação; mas, sobretudo, que a sua intervenção tenha por base a personalização das relações, capaz de produzir um laço social, onde ambas as partes se encontram igualmente implicadas na procura de estratégias que promovam a inclusão social (Gaulejac & Léonetti, 1994).

A relação estabelecida entre o profissional e o utente constitui assim um dos fatores mais importantes para que as ações realizadas tenham eficácia e a missão da

instituição possa ser alcançada. Portanto, além do interventor social dever ter qualificações e conhecimentos técnicos específicos, este deve possuir uma série de competências humanas que lhe permitam saber como entrar em relação com o outro, nomeadamente criar uma relação de confiança. A qualidade da relação depende em grande parte da postura que o profissional adota, não apenas com a criança<sup>43</sup>, mas também com aqueles que são os seus principais prestadores de cuidados, figuras de referência no modo como esta interpreta o que a rodeia e de quem depende a sua proteção e cuidados. A importância do seu estabelecimento reside, por um lado, no acesso à forma de ver e estar no mundo da pessoa e, por outro, lado na sua implicação na intervenção. Tendo por base os ideais defendidos pela tradição humanista, apresentamos em seguida um conjunto de atitudes e capacidades fundamentais à construção de uma relação onde o interventor possa ser visto como um aliado:

- *empatia* – revela-se numa postura de afabilidade e proximidade perante a criança e os seus cuidadores que converge na capacidade de compreendê-los a partir do seu próprio quadro sociocultural de referência. Esta talvez constitua a maior dificuldade de um profissional, na medida em que pressupõe conhecer de forma profunda a construção afetiva e mental de uma outra pessoa e, a partir desse lugar, perceber o seu modo de perspetivar o mundo (Leal, 2011). Ora, isso implica uma identificação que por vezes exige a suspensão de crenças e valores pessoais. Sendo algo muito difícil e exigente, esta capacidade pode começar a ser edificada através da disponibilidade para o outro, como por exemplo concedendo oportunidades de escuta ou veiculando a vontade de ajudar;

- *aceitação* – caminha, lado a lado, com o respeito que o profissional deve demonstrar pelo outro e pelo seu sofrimento. Nesse sentido, o interventor social deve partir de uma relação igualitária, que não ignora as diferenças existentes, mas que reconhece o outro enquanto parte integrante da sociedade, que apresenta um saber construído numa história de vida própria. Ao fazê-lo demonstra apreço e consideração pelo que representa, atribuindo-lhe a importância que efetivamente têm neste processo. Aceitar de forma neutra, implica desembaraçar de juízos de valor e modos de pensamento instituídos, que servem, muitas vezes, de quadro intelectual para a atuação dos profissionais, contribuindo para o agravamento das problemáticas sobre as quais

---

<sup>43</sup> Embora a relação estabelecida com a criança assente nos mesmos princípios, esta é analisada em maior detalhe no Ponto 5.1.1..

pretendem intervir – por exemplo, ao pessoalizar a eventual desconfiança, resistência ou hostilidade que a criança e/ou os seus cuidadores, possam revelar perante a intervenção. Os profissionais devem dar a conhecer, e fazer compreender, que estão conscientes de que a sua presença pode ser perturbadora, nomeadamente pelas várias exigências que se lhe impõe, muitas das quais geradoras de um conflito interior, difícil de lidar e suportar, na medida em que colocam em causa disposições assimiladas como verdades indiscutíveis;

- *escuta* – pretende colocar a pessoa que é alvo da intervenção naquele que deve ser o seu lugar, ou seja, como protagonista da sua vida. Pressupõe a criação de espaços que promovam o diálogo e a reflexão, onde esta tenha uma voz e possa falar sobre aquilo que sente e pensa, proporcionado a manutenção de uma situação de segurança, compreensão e apoio. Frequentemente o técnico toma o papel principal, enche com palavras uma suposta interação que acaba num monólogo. Levanta questões e responde às mesmas, como se já soubesse a resposta a um guião que leu muitas vezes. É difícil suportar silêncios, evitá-los acaba por constituir um meio mais fácil para sair de uma situação constrangedora. No entanto, ao fazê-lo pode comprometer a existência de uma oportunidade de reflexão. Isso não implica passividade por parte do interventor social, mas pressupõe um trabalho de atenção, seleção e elaboração daquilo que é verbalizado de modo a que possa encorajar e facilitar a criança e os seus cuidadores na descoberta pessoal. Deste modo, a escuta não deve impedir que se estimule a aquisição de novos saberes, se levantem questões ou se lancem dúvidas que façam abalar as estruturas cognitivas, permitindo a construção de um pensamento crítico promotor de mudanças;

- *crença* – é essencial que o profissional acredite no potencial de mudança do ser humano, caso contrário o seu trabalho será realizado tendo por base um vazio desanimador, sem o apoio necessário à prossecução de uma missão repleta de desafios. Tal não implica ignorar as múltiplas dificuldades que emergem quando se tentam mudar modos de sentir, pensar e agir interiorizados, aliados a todos os obstáculos que o meio coloca, mas permite que estes sejam encarados como parte integrante do processo de transformação e uma oportunidade para descobrir novos caminhos de ação. A confiança que se deposita nesta ideia, pode atuar como instigador na procura de soluções, fazendo com que o técnico mobilize esforços em fazer mais e melhor, pois acredita que irá obter resultados.

Todas estas atitudes devem ter subjacentes a coerência na atuação, ou seja, o profissional deve revelar congruência entre o ser e o estar. Mas também, a disponibilidade perante as pessoas e os seus problemas. Ambas favorecem a confiança e possibilitam a construção de uma relação proximal, onde a valorização da pessoa é o princípio fundamental da intervenção e a proximidade estabelecida constitui o primeiro passo para que mudanças efetivas ocorram.

#### 4.3. PARCERIAS COM OUTRAS INSTITUIÇÕES: OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E FORMAÇÃO

Desde a sua fundação que a Qualificar para Incluir aposta na concertação sistemática entre instituições de modo a garantir a concretização da sua missão. A constituição de redes interinstitucionais permite a criação de uma estrutura integrada de partilha de informação, recursos e serviços, que possibilitam desenvolver intervenções que consideram a complexidade e profundidade dos problemas vividos pelas crianças e famílias. Abrangendo diferentes dimensões das suas vidas em áreas como a educação, a formação, o emprego ou a saúde, a QpI procura estabelecer parcerias com organizações educativas, culturais, económicas ou sociais que se revelam imprescindíveis à criação de oportunidades e condições de vida favoráveis à integração social. A pretensão de combater a pobreza e a marginalização social não pode ainda ser concretizada, sem ser convocada a sociedade civil, nomeadamente por meio de ações de informação, sensibilização e colaboração na comunidade na qual se encontra inserida. Não basta atuar individualmente, há que trabalhar em conjunto, agregando o maior número possível de pessoas num processo coletivo de participação cívica de desenvolvimento social.

Na medida, em que as crianças e jovens constituem os principais destinatários das ações desenvolvidas pela Qualificar para Incluir, as instituições de ensino geral e profissional afirmaram-se, desde o primeiro momento, como entidades parceiras essenciais à intervenção. A crescente importância que a escola apresenta na socialização das gerações mais jovens, colide frequentemente com as múltiplas dificuldades que as crianças pobres apresentam na adaptação ao espaço escolar e na aprendizagem dos saberes transmitidos. Estas resultam de um todo complexo, onde numerosos fatores interagem entre si e que anteriormente procuramos identificar e compreender (ver Ponto 1.3.3.). Desde os contextos de vida dos alunos e das suas famílias, passando pelos métodos pedagógicos, as interações estabelecidas na sala de aula, a organização e o

funcionamento do sistema educativo, mas também pelas instituições e agentes que sendo exteriores ao sistema de ensino estabelecem com ele relação.

Apesar das críticas que podem ser apontadas à forma como o sistema educativo se organiza e segrega determinadas populações, os recursos educacionais continuam a apresentar um papel importante no âmbito do combate à pobreza e à promoção da mobilidade social ascendente. Mesmo perante a crise de legitimidade com que atualmente a escola se vê confrontada, nomeadamente pela forte desvalorização dos títulos escolares, até mesmo nos níveis mais elevados do sistema de ensino, a perda de valor dos diplomas repercute-se de forma diferencial consoante a origem social dos seus proprietários. Como refere P. Bourdieu e M. P. Champagne (1992) nesta perda de valor dos diplomas, económico e simbólico, os detentores dos níveis de educação mais baixos apresentam-se como os mais lesados – exemplo disso é o facto de o risco de pobreza crescer em proporção inversa ao nível de escolaridade<sup>44</sup> ou de a taxa de desemprego aumentar à medida que o nível de escolaridade desce<sup>45</sup>.

Contudo, a importância da escolarização para a inclusão social, nomeadamente pelo acesso a um posto de trabalho, não nos deixa iludir num sonho de mobilidade social que assenta exclusivamente numa conceção meritocrática. Na medida em que não basta proclamar a democratização do ensino, é necessário criar condições efetivas para que se concretize, principalmente para aqueles que vivem à margem da cultura legitimada pela escola<sup>46</sup>. De facto, depois de um período de elevação de expectativas e aspirações, a massificação da escola veio revelar para os novos beneficiários do sistema que não bastava ter acesso para ter sucesso (Bourdieu & Champagne, 1992). Como refere Roberto Carneiro (2000, p. 73) *“na verdade, nem a inclusividade foi regra no desenvolvimento dos sistemas educativos das nações industrializadas, nem tão pouco a mágica inversão dos estigmas sociais se operou por virtude da democratização educativa”*. Sendo assim, a interrupção de processos reprodutores de pobreza e uma integração social bem-sucedida exigem a mobilização de diferentes recursos, ao nível (Weller, 2007):

---

<sup>44</sup> Em 2015, a probabilidade de se ser pobre em Portugal, após transferências sociais, era duas vezes maior para aqueles que possuíam o nível de escolaridade primário (26,0%), comparativamente aqueles que tinham o nível secundário de ensino (12,9%) e quase cinco vezes superior em relação aos que possuíam o nível terciário (5,4%) (Fontes: Eurostat | Entidades Nacionais, PORDATA, 2016)

<sup>45</sup> No âmbito nacional, em 2015, a taxa de desemprego para quem não tinha instrução era de 13,2%, para o nível primário de educação 13,2%, para o nível secundário 13,9% e para o nível terciário de 9,2% (Fontes: INE, PORDATA, 2016).

<sup>46</sup> Para mais esclarecimentos sobre a “cultura legítima” ver nota de rodapé n.º 23, Ponto 1.3.3., 1.ª Parte.

- económico – pelo investimento no ensino e formação de boa qualidade em instituições de referência;
- social – pela criação de uma rede de relações, contactos e recomendações de confiança; e
- cultural – pela familiaridade com os códigos estabelecidos pela cultura dominante.

Nesse sentido, a Qualificar para Incluir procura integrar as crianças e jovens que acompanha em respostas educativas exigentes nos planos da aquisição de conhecimentos, do relacionamento com os outros e da educação afetiva; alternativas àquelas que lhes estariam destinadas pelo local da sua residência, nomeadamente em escolas situadas em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados por problemas de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar; ou pelo baixo poder económico das suas famílias que as impossibilita de pagar as mensalidades em instituições particulares de ensino. A própria organização e funcionamento do sistema de ensino contribui para a seletividade social nos percursos de escolaridade, nomeadamente por formar escolas e/ou turmas que concentram em si alunos com desvantagens sociais e escolares, muitas vezes entregues a si próprios ou obrigados a confiar nas diretivas da escola, onde se formam autênticos “guetos educativos” que colocam graves problemas de gestão aos professores e reduzem a possibilidade dos seus alunos inverterem a sua situação escolar e social (Abrantes, 2009; Bourdieu & Champagne, 1992). Como nos recorda Luís Capucha (2005, p. 175) “(...) *um dos mais importantes fatores de exclusão consiste na socialização em contextos de aprendizagem eles próprios exclusionários*”, nesse sentido o autor dá ênfase ao sistema de ensino e formação como um dos mais importantes desafios na luta contra a pobreza e a exclusão social. Quando as trocas escasseiam ou ficam confinadas a um grupo que partilha o mesmo tipo de privações, isso impossibilita que as crianças possam tomar parte em relações de interconhecimento mais ricas, com os múltiplos recursos que essas interações envolvem. A QpI procura assim alargar a sua rede relacional, conferindo-lhes recursos que, quando aproveitados, lhes poderão permitir participar mais ativamente nos diversos lugares da vida social.



## 5. O COLÉGIO LIVERPOOL: UMA PARCERIA INSTITUCIONAL

Guiada pelos seus princípios de intervenção e aspirando à concretização da sua missão e objetivos, a Qualificar para Incluir firmou, no final do ano de 2015, parceria para um projeto socioeducativo com o Colégio Liverpool. Atualmente, este constitui a principal instituição de ensino com a qual a QpI estabelece parceria, acolhendo muitas das crianças e jovens acompanhados pela Associação, desde o pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade. Foi no espaço físico desta escola onde se desenrolou grande parte do estágio curricular, pelo que se revela pertinente a sua apresentação institucional.

O *Colégio Liverpool* (CL)<sup>47</sup> foi fundado em 1937, sendo propriedade da Congregação das Religiosas Missionárias de S. Domingos, o que o configura como uma instituição de ensino de índole católica, integrando alunos desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Este encontra-se sedado na antiga freguesia de Cedofeita, no Porto, enquadrado por um tecido sócio-urbanístico assimétrico, mas relativamente próximo do centro histórico da cidade e de inúmeros pontos culturais de interesse que constituem oportunidades únicas a serem exploradas na aprendizagem<sup>48</sup>.

O CL apresenta como missão a formação integral das crianças e jovens que o frequentam, enquanto seres humanos autónomos e responsáveis, com valores e um papel ativo na sociedade. No sentido da sua concretização, entre os seus objetivos prioritários de ação encontram-se:

- por um lado, *a formação para a cidadania* procurando não apenas promover valores democráticos, como proporcionar a sua vivência. Tendo por base o exercício de liberdade como princípio elementar é fomentada: a participação crítica, atenta e construtiva; o respeito pelas regras estabelecidas (ex. pessoal docente e não docente atua de forma integrada com os alunos nos diversos níveis de ensino, alertando para a importância de se cumprirem as regras tendo em vista o bem-estar de toda a comunidade escolar), a solidariedade (ex. com a realização de campanhas de recolha de bens e alimentos) e o reconhecimento da diferença cultural, religiosa ou étnica (ex. entre os alunos do Colégio, para além dos oriundos do meio envolvente, por residência ou trabalho dos seus cuidadores, encontram-se crianças e jovens acompanhados pela instituição de

---

<sup>47</sup> A informação apresentada foi consultada na página oficial da instituição escolar na Internet, em [www.colegioliverpool.pt](http://www.colegioliverpool.pt), a 19 de setembro de 2016.

<sup>48</sup> O ambiente físico da instituição no que se refere aos espaços edificados e às condições gerais de segurança e bem-estar são analisadas no decorrer da apresentação do tipo de serviços e atividades desenvolvidas em parceria, no Ponto 5.1., sempre que se demonstrem relevantes para a sua compreensão.

solidariedade social Qualificar para Incluir, maioritariamente residentes em bairros sociais na zona oriental da cidade, e, ainda, filhos de imigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa); e

- por outro lado, *a participação na vida escolar* de forma ativa de todos aqueles que fazem parte do processo educativo, procurando promover uma cultura de colaboração e gestão participada. Assim, os órgãos pedagógicos, os alunos, os professores, o pessoal não-docente e as famílias são convocados a prestar o seu contributo. Em representação, destas últimas, pais/encarregados de educação são convidados a participar em diversos eventos e iniciativas organizadas no Colégio (ex. aula de zumba no Dia da Mãe, celebração eucarística no Dia do Pai, a festa de final de ano). Contudo, seria importante aprofundar e fortalecer esta dimensão, nomeadamente através de uma maior envolvimento dos cuidadores nas atividades, no sentido da atribuição de responsabilidades e tarefas específicas, em que possam sentir-se parte integrante, verem legitimada a sua presença e construir uma imagem positiva não apenas da instituição de ensino em particular, como da escola em geral. Esta é uma questão de grande relevância no caso das famílias que a Qualificar para Incluir acompanha, na medida em que são frequentes os percursos de escolaridade marcados pelo abandono e o insucesso, bem como da desvalorização do ensino formal. Fomentar esta aproximação tem constituído um dos objetivos da intervenção da QpI, mas para que tal possa ocorrer é fundamental que os profissionais apresentem uma postura de mediação e não de substituição do papel de pai/mãe, suprimindo a sua presença. Tal exige um trabalho paralelo de construção de uma relação com os cuidadores que fomente o desenvolvimento de competências; mas também com a instituição de ensino e os seus profissionais.

O projeto educativo do Colégio Liverpool tem por base uma conceção construtivista de ensino que reconhecendo a flexibilidade enquanto característica principal, tem subjacente a possibilidade do ajustamento e adaptação do plano àquelas que são as necessidades e problemas vividos pela comunidade escolar – de que é exemplo, a permissão dos técnicos da Qualificar para Incluir nas salas de aula – além de procurar que os órgãos pedagógicos tenham a autonomia necessária na escolha de estratégias de aprendizagem e de avaliação, bem como na prossecução da missão da instituição.

### 5.1. TIPOS DE SERVIÇOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM PARCERIA: O EXEMPLO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Os primeiros anos de vida caracterizam-se, como vimos na 1.<sup>a</sup> Parte, por um rápido crescimento corporal, mas também de aprendizagem e aquisição de competências que serão de extrema importância na estruturação da identidade e comportamento futuro da criança. A literatura científica indica-nos que assegurar a frequência da educação pré-escolar a crianças em risco de exclusão social, mediante determinadas condições, pode contribuir de forma decisiva para a interrupção de processos de marginalização (Papalia et al., 2001; Sarmiento & Veiga, 2010). Diferentes investigações denotam que as experiências a este nível quer no sistema de ensino, quer em ambiente doméstico, continuam a moldar o desempenho académico futuro das crianças em diferentes etapas da sua trajetória de vida<sup>49</sup>. Nesse sentido, a intervenção com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, foi assumida neste projeto como pertinente, tendo constituído o grupo-alvo sobre o qual recaíram as ações desenvolvidas no estágio curricular. Estas ocorreram, na grande maioria das vezes, em parceria entre a Qualificar para Incluir e o Colégio Liverpool. Não apenas a equipa de profissionais foi integrada em atividades prestadas pelo CL no âmbito escolar, como houve a possibilidade, por parte da QpI, de desenvolver as suas próprias iniciativas no espaço físico da instituição de ensino.

As atividades e serviços desenvolvidos têm em consideração aqueles que são os fundamentos da intervenção educativa delineados pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar<sup>50</sup>, nomeadamente o seu princípio geral e objetivos pedagógicos (Figura 1, Anexo 4), adotados no plano curricular do Colégio Liverpool. Considerando-os apresentamos, em seguida, as ações desenvolvidas estruturadas em torno do apoio, acompanhamento e orientação da criança quer em ações diretas, envolvendo a própria criança, quer em ações indiretas, conjugando esforços para convocar outros agentes e instituições que influem

---

<sup>49</sup> Um estudo recente da equipa de investigação do Projeto EPPSE (Effective Pre-School, Primary & Secondary Education) evidencia que a educação pré-escolar impulsiona o sucesso académico das crianças, aumentando a probabilidade de prossecução dos estudos até ao ensino superior. Esta pesquisa revela ainda que o investimento no pré-escolar não apenas compensa, como é especialmente relevante para os alunos oriundos de meios sociais desfavorecidos, na medida em que os resultados são ainda mais relevantes quando consideradas variáveis como o nível de escolaridade dos pais, o estatuto socioeconómico da família ou os rendimentos familiares (Sammons et al., 2015).

<sup>50</sup> A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, *Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro*, consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.

(ou podem vir a influir) no seu desenvolvimento e bem-estar, procurando alargar o âmbito da intervenção a outros contextos.

#### 5.1.1. APOIO, ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÃO DIRETA DA CRIANÇA

O apoio, acompanhamento e orientação direta da criança ocorreu pela presença diária em todas as aulas e atividades realizadas no âmbito escolar. Garantindo uma atitude correta na sala de aula, efetuando intervenções para descodificar a linguagem das educadoras, procurando certificar a aprendizagem dos conteúdos transmitidos. Estas ações foram concretizadas por diferentes meios e técnicas, cuja pretensão era adequarem-se às necessidades e dificuldades evidenciadas pelo grupo, no sentido de criar um contexto favorável à aprendizagem. Isso exigiu diferenciação na transmissão dos conteúdos, de modo a que os saberes transmitidos pudessem fazer sentido para a criança, planeando atividades que possibilitassem apoiar a criança a evoluir para aprendizagens cada vez mais complexas.

Um dos primeiros passos para que isso pudesse acontecer passou pela construção de uma relação afetiva com a criança. Ao interventor social na sua ação direta, seja na sala de aula ou em outros contextos onde esta se desenvolve e aprende, cabe preparar caminhos que tornem possível a edificação de uma ligação positiva num ambiente educativo seguro e impulsionador de novas descobertas. Utilizando como referência ilustrativa a história do “Príncipezinho” de Antoine de Saint-Exupéry (2012), cabe aqueles que intervêm *cativar*. Nas suas palavras, na maioria do tempo os Homens encontram-se ocupados *a caçar*, esquecendo-se que só é possível estabelecer uma relação humana quando se criam laços. Quando a criança se sente especial, a sua *vida fica cheia de sol* e não tem necessidade de *fugir para debaixo da terra*. A ligação estabelecida convida-a a sair para *fora da toca* possibilitando-lhe novas formas de lidar com os problemas. Então, o outro passará a ser um signo de esperança, uma vez que a fará acreditar que é possível confiar nos demais, mesmo que um dia chegue a *hora da despedida*. Este é um processo contínuo e incessante de conquista onde é preciso ser paciente. Mesmo em repetidas dificuldades, se o vínculo afetivo entre a criança e o adulto for forte, este permitirá o desenvolvimento de uma confiança básica que irá reforçar o seu sentimento de ser capaz, possibilitando o alargamento da sua capacidade exploratória face a novas experiências e aprendizagens (Erikson, 1976).

Esta relação deve ser suportada por ambientes que transmitam à criança o apreço e o cuidado que aqueles que a acolhem sentem por ela. No Colégio Liverpool, os espaços e equipamentos onde as crianças se movem, brincam e aprendem revelam essa pretensão, pela sua limpeza e manutenção regulares, garantindo o seu restauro, higiene e segurança. Aos próprios alunos é-lhes incutida a importância da sua ação para o bem-estar coletivo, sendo envolvidos na conservação dos espaços e materiais. Paralelamente, procurou-se proporcionar espaços de experimentação onde a criança pudesse ser estimulada a explorar o meio, a participar em diversas atividades e a vivenciar diferentes papéis reais ou imaginários. Por exemplo, as salas do pré-escolar encontram-se divididas em diferentes áreas – expressões, biblioteca, jogos de mesa, faz-de-conta – tendo a criança à sua disposição vários equipamentos e materiais lúdicos e pedagógicos, como tintas, lápis, livros, instrumentos musicais, blocos, dominós, puzzles, bonecos, fantoches, utensílios de cozinha, roupas velhas, brinquedos, entre outros. Através dos mesmos é possível partir à descoberta de novos interesses e gostos, ampliando os seus conhecimentos e enriquecendo-se enquanto membros de uma sociedade e cultura.

Em seguida, apresentaremos, tomando por base as orientações curriculares para a educação pré-escolar<sup>51</sup>, as áreas de conteúdo que foram utilizadas como pontos de referência para o planeamento, ação e avaliação da intervenção, dando exemplos concretos das atividades desenvolvidas, contextualizadas nos espaços onde foram realizadas. Estas compreendem atitudes, disposições, conhecimentos e saberes-fazer imprescindíveis ao sucesso das aprendizagens, não apenas nos níveis posteriores de ensino, como ao longo da vida. Embora apresentadas de forma separada, estas devem ser perspectivadas de forma global e articulada (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007).

#### *5.1.1.1.ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL*

A área de formação pessoal e social compreende um processo que deverá promover na criança a aquisição de um espírito crítico, a interiorização de valores e a capacidade de resolução de problemas no quotidiano. Deste modo, é considerada uma área transversal e integradora a todas as outras, na medida em que formar cidadãos conscientes, capazes e solidários dever ser uma finalidade comum, tendo em vista a sua integração na sociedade (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007).

---

<sup>51</sup> Aprovadas pelo *Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto* publicado no Diário da República, n.º 178, 2.ª Série. Este foi atualmente revogado pelo *Despacho n.º 9180/2016, publicado no Diário da República, n.º 137, 2ª Série, de 19 de julho*, que entra em vigor a partir do ano letivo 2016-2017.

No Colégio Liverpool, as crianças acompanhadas pela QpI têm oportunidade de interagir com outras crianças e adultos que apresentam, por vezes, valores diferentes daqueles que interiorizaram no seu meio sociocultural de origem. No confronto de opiniões e na procura de soluções, decorrentes da própria vivência em grupo, a criança percebe a existência de modos diferenciados de ver, ser e estar no mundo, o que favorece a tomada de consciência de si e do outro. Estas situações constituem oportunidades de fomentar atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença que abrange todas as crianças, mesmo aquelas que não são alvo da intervenção, que crescem mais sensibilizadas para as questões de igualdade de oportunidades. Conjuntamente aprendem a valorar atitudes e comportamentos, por isso é tão importante a relação estabelecida entre os profissionais e as crianças, uma vez que estes serão os seus modelos de relação devendo, nesse sentido promover uma educação para a cidadania.

A vida em grupo apresenta implicações diretas na construção da identidade e da autoestima. Uma vez que, quer pela observação, quer pela interação, a criança percebe aquilo que a relaciona ou a distancia daqueles que a rodeiam. Em algumas das iniciativas realizadas neste âmbito, as crianças foram incentivadas: a identificar características individuais (ex. nome, idade, sexo); a expressar ou a reconhecer emoções e sentimentos (ex. triste, contente); a verbalizar sobre os seus feitos, descobertas e aprendizagens; a aprender a aceitar frustrações e insucessos sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar (ex. pedindo ajuda, experimentando outras formas de fazer); a reconhecer e a identificar os membros da família, o local de residência ou a escola. O desenvolvimento da identidade envolve assim a identificação das características individuais (capacidades e limitações), bem como o reconhecimento de laços de pertença social e cultural que devem ser respeitados (Silva & NEP, 2007).

Paralelamente, a partilha de poder entre os adultos e as crianças representa um dos primeiros passos para a edificação da autonomia. Este é um processo que se constrói gradualmente, experimentado na vida em grupo, fora e dentro da escola, numa dialética entre a consciência da existência de regras e o assumir de responsabilidades (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). Sendo assim, por um lado, foram incutidas regras necessárias ao bom funcionamento da sala, bem como essenciais à convivência social de que são exemplos: cumprimentar colegas, professores e funcionários à chegada e à saída da escola; usar as “palavras mágicas”: por favor, desculpe, obrigado/a; ter ordem para entrar e sair (ir sempre em fila); falar baixo e calmamente; deixar os espaços limpos e

arrumados; pedir permissão para falar, efetuar pedidos ou mexer nos objetos; não passar à frente dos outros (aguardar pela sua vez); não deitar lixo para o chão; bater à porta antes de entrar. Por outro lado, foi procurado que as crianças adquirissem uma autonomia cada vez maior, promovendo a existência de oportunidades de escolha e responsabilização, como por exemplo:

- realizar tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia sozinha como vestir-se, despir-se, lavar-se ou comer utilizando adequadamente os talheres;

- conhecer os materiais existentes na sala de aula (ex. jogos, brinquedos, livros), a sua disposição em diferentes áreas (ex. biblioteca, faz-de-conta), utiliza-los de forma cada vez mais autónoma e arrumando-os no final;

- escolher a área da sala para a qual pretende ir brincar, após o término dos trabalhos ou dos lanches, sabendo que existe um número limite de crianças em cada espaço;

- conhecer os diferentes momentos de rotina diária, a sua sucessão e o que se faz em cada um deles, promovendo momentos de diálogo e reflexão em grupo (ex. o pequeno-almoço em casa, a hora do recreio, o momento de descanso, etc.);

- realizar atividades que promovam o controlo do corpo, equilíbrio e coordenação (ex. subir e descer escadas, encaixar, recortar), a fim de poder realizar movimentos cada vez mais complexos e precisos, necessários à execução de diferentes tarefas;

- conhecer e compreender hábitos de vida saudável e higiene pessoal, procurando colocá-los em prática e abrindo espaço para falar sobre a sua importância (ex. a lavar as mãos antes e depois das refeições, atividades ou ir casa-de-banho; a espirrar ou a tossir utilizando lenço ou em direção ao antebraço; a escovar os dentes após as refeições; a mastigar bem os alimentos; a evitar os doces e refrigerantes);

- tomar consciência de riscos e da necessidade de adotar normas de segurança (ex. ter cuidado para certas situações em que se pode magoar nos equipamentos dos parques do recreio; alertar para os perigos ao atravessar as ruas nas saídas em visitas de estudo).

A independência da criança deve ser procurada, mas as explorações devem ser orientadas com regras do que pode ou não ser feito, constituindo-se assim a base da aprendizagem da interação pessoal. Só a interiorização das normas e regras de conduta

permite às crianças encontrarem harmonia, entre ser aquilo que imaginam ser e a consciência dos limites impostos pelas convenções sociais e culturais (Erikson, 1976).

#### *5.1.1.2.ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO*

A área da expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e à atividade simbólica, que determinam a compreensão e a progressiva capacidade de utilizar diferentes formas de comunicação essenciais à interação com os outros, à expressão do pensamento e das emoções, bem como a representação do mundo (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). Até ao início da educação pré-escolar, a criança já realizou algumas aquisições básicas, que podem ser exponenciadas através de situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente mais complexas. Esta área encontra-se dividida em diferentes domínios interrelacionados que em seguida apresentamos.

##### **a) Domínio da Educação Física**

A abordagem globalizante à Educação Física possibilita às crianças o desenvolvimento da consciência e o domínio do corpo, a exploração do espaço, do movimento e dos objetos, além da promoção de um estilo de vida saudável (Silva et al., 2016). Com o aumento da força física e um maior controlo sobre o próprio corpo, a criança vai realizando gradualmente ações cada vez mais difíceis e exigentes. Neste período o desenvolvimento das áreas sensoriais e motoras do córtex, possibilitado pela coordenação do sistema nervoso e do cérebro em maturação, permite grandes progressos ao nível das competências motoras que vão constituir a base para a prática do desporto, da dança e de outras atividades que começam no período escolar e que podem manter-se ao longo da vida (Papalia et al., 2001).

No Colégio Liverpool, a atividade física é uma componente valorizada pelas educadoras de infância, bem como pela instituição. Nesse sentido, as crianças do pré-escolar tinham todas as semanas um dia de dedicado ao exercício físico, designado como o “Dia da Ginástica” (à quinta-feira). As aulas decorreram tanto no ginásio, como no recreio, utilizando equipamentos ou materiais constituintes desses espaços, bem como outros destinados à educação física, permitindo diversificar as atividades realizadas. O processo de aprendizagem envolveu:



- a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento, nomeadamente em deslocamentos e equilíbrios (ex. iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções; esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.), promovendo o controlo voluntário do movimento, a interiorização do esquema corporal e a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior;

- a ação da criança sobre os objetos, nomeadamente em perícias e manipulações (ex. bolas, cordas, arcos, etc.), explorando a relação do corpo com os objetos; e

- a ação da criança em atividades conjuntas com os seus colegas, nomeadamente em jogos (ex. jogos de perseguição, de precisão, de imitação, etc.; jogos tradicionais) que apelam à cooperação, mas também à oposição, promovendo, nesse sentido, o desenvolvimento da criança em relações sociais. A abordagem lúdica do exercício físico, através dos jogos, constitui uma importante ferramenta de socialização que as crianças realizam com prazer.

Deste modo, a realização da atividade física possibilita que a criança (Silva et al., 2016): aprenda a conhecer e a usar o seu corpo, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades motoras e de expressão, bem como da sua autonomia; vivencie novas experiências desafiantes, importantes na superação de dificuldades e na aceitação de insucessos; participe em formas de cooperação e competição saudável, o que inclui a aprendizagem de regras, o trabalho em equipa, a organização para atingir um fim.

A promoção da prática regular de exercício físico foi, ainda, alargada a outras iniciativas que envolveram as famílias, nomeadamente na comemoração do Dia da Mãe, com uma aula de zumba ou do Dia da Família, com uma aula de *fit-b* (Figura 10, Anexo 5).

### **b) Domínio da Educação Artística**

A educação artística pretende enriquecer a representação simbólica, desenvolver a criatividade, alargar o sentido estético e incentivar o espírito crítico, através do conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas e do alargamento de experiências e oportunidades de aprendizagem pelo contacto com diversas manifestações artísticas e culturais (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). Embora as crianças utilizem as formas de expressão como meios de comunicação mesmo antes de entrar para a escola, pretende-se que aprofundem as suas competências, desenvolvam as suas capacidades, estimulem a sua curiosidade, tendo por base o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. A

educação da, para e através da arte pode iniciar-se no próprio espaço de sala de aula, nomeadamente pela diversidade, qualidade e acessibilidade dos materiais existentes, promovendo oportunidades de exploração e criação ou pela exposição dos trabalhos individuais e coletivos das crianças (ex. a existência de um mural). Em seguida, apresentamos a educação artística segmentada em 4 subdomínios.

As *artes visuais* constituem formas de expressão como o desenho, a pintura, a escultura, a arquitetura, a fotografia, o vídeo, entre outras. Estas foram promovidas através de diversas modalidades como o desenho, a pintura, as colagens ou a modelagem. O desenho constituiu uma das mais utilizadas, nas Figuras 1 e 2 (Anexo 5) podemos ver a evolução de duas crianças acompanhadas pela QpI ao nível gráfico no decorrer do presente projeto. Todas as semanas existia também um dia dedicado à arte específica da pintura, designado de “Dia da Pintura” (à sexta-feira) – um desses exemplos encontra-se na Figura 3 (Anexo 5). Na realização dos diferentes trabalhos, as crianças tinham à sua disposição distintos materiais, como papel (lustro, crepe), cartolina (lisa, microcanelada), tinta (várias cores), lápis (carvão, cor, cera) ou plasticina, que apelavam à estimulação dos sentidos, sobretudo da visão e do tato. Na Figura 4 (Anexo 5) podemos observar um trabalho de expressão plástica com vários elementos visuais (cores, formas e texturas) utilizando diferentes técnicas. Existiram também oportunidades de criar os seus próprios materiais, como por exemplo uma pasta moldável ou reutilizar materiais de uso utilitário, como embalagens, na construção de uma maquete de uma cidade (Figura 5, Anexo 5). Esta última proporcionou vários momentos de diálogo sobre as diferentes etapas de construção até ao produto final, bem como sobre aquilo que observavam, aprofundando o tema e incentivando as crianças a conhecerem e a explorarem o meio que as rodeia.

Considerando a localização geográfica do estabelecimento de ensino, as potencialidades artísticas e culturais do ambiente circundante podiam ter sido mais aproveitadas, nomeadamente com a visita a museus, galerias, monumentos e outros centros culturais, possibilitando a apreciação de diferentes manifestações de artes visuais e fomentando o conhecimento e a integração das crianças no seu meio social de origem.

O *jogo dramático/teatro* compreende o gesto, a palavra, o movimento do corpo, a expressão facial e a mobilização de objetos. O jogo simbólico ocorre como uma atividade espontânea da criança em que esta utiliza o corpo para recriar experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias, atribuindo-lhes múltiplos significados (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). A sua evolução pode ocorrer através de situações

intencionais, onde a criança tem oportunidade não apenas de aprender os elementos da linguagem teatral (diálogos, adereços, cenários, etc.), conhecendo novas formas de comunicar; como de fruir manifestações artísticas várias (Silva et al., 2016).

Embora o jogo dramático resulte da iniciativa da criança e o teatro constitua uma ação de representação intencional, podemos afirmar que entre ambos existe uma progressão e continuidade, apresentando características comuns fundamentais ao desenvolvimento emocional e social das crianças (Silva et al., 2016) como: explorar situações reais ou imaginárias que permitem a descoberta de si e do mundo e a tomada de consciência; assumir papéis, construir personagens e desenvolver um enredo/narrativa que favorecem o alargamento das formas de comunicação verbal e não verbal, a expressão de ideias, sentimentos e emoções (alegria, tristeza, medo, surpresa) e a atribuição de significados, fundamentais no reequilíbrio dos conflitos interiores da criança. De facto, este pode constituir uma forma de libertação, porque no faz-de-conta podemos ser tudo aquilo que quisermos.

O desenvolvimento da expressão dramática foi incentivado pela divisão da sala de aula em áreas temáticas como a “casinha” ou a “garagem”, bem como pela existência de inúmeros objetos do quotidiano, adereços, fantoches, entre outros favorecendo a representação de situações reais ou imaginárias em grupo ou individualmente. Todas as semanas havia um dia dedicado a esta modalidade artística designado como o “Dia do Teatro” (à quarta-feira). Aí as crianças puderam realizar encenações, recriando e representando histórias conhecidas, sobretudo as trabalhadas na hora do conto como “Caracóis de Ouro e os Três Ursos” de Robert Southey (Figura 6, Anexo 5) e o “Rato Renato diz Mentiras” de Anna Casalis (Figura 7, Anexo 5), o que envolvia uma maior complexidade pelo seguimento de uma estrutura narrativa. As suas experiências dramáticas foram aprofundadas pelo contacto com práticas teatrais em outros contextos – por exemplo, assistir a um teatro de marionetas sobre o conto tradicional “Corre, Corre, Cabacinha” de Alice Vieira na Biblioteca Municipal Almeida Garrett. O jogo dramático constituiu, ainda, um meio através do qual se fomentou o diálogo sobre os estereótipos culturais, étnicos, de género que emergiam durante as brincadeiras (ex. um menino que se recusava a fazer o papel de avó, porque era um homem), além de uma ocasião para as crianças ocuparem o lugar do outro, sensibilizando-se face a outras perspetivas.

A *música* combina sons e ritmos. Neste subdomínio, a educação musical envolve ouvir, interpretar e criar música seja através da voz, do corpo ou de objetos, possibilitando

o desenvolvimento das competências em diferentes áreas e o alargamento do quadro de referências artísticas e culturais (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). Através da música as crianças aprendem a importância de saber fazer silêncio, como condição fundamental à aprendizagem. O escutar permite identificar, memorizar e reproduzir as características dos sons, nomeadamente o ritmo, a melodia, a dinâmica, o timbre e a forma (Silva et al., 2016). As crianças acompanhadas puderam vivenciar a música diariamente, através da sua integração nas rotinas da sala de aula (ex. a canção dos bons dias) e de um dia da semana dedicado à expressão musical, o “Dia da Música” (à terça-feira), onde foi possível contar com um professor da disciplina que colabora com a Qualificar para Incluir. O seu contributo apresentou-se de grande relevância na possibilidade de as crianças alargarem as suas competências e os seus conhecimentos musicais, nomeadamente: de aprender várias canções e através das suas letras desenvolver a linguagem oral (ex. “A Casa Amarelinha” (Figura 8, Anexo 5)); de experimentar diversos tipos de instrumentos musicais (pandeiretas, guizeiras, sinos, xilofones, entre outros) promovendo o sentido rítmico; de utilizar o corpo como meio de expressão de sentimentos e emoções vividos através da música (de forma livre, mas também coreografada); e de conhecer diferentes géneros musicais (folk, pop, rock, clássico) ampliando a sua cultura musical. Quanto a esta última, as crianças tiveram ocasião de assistir a uma apresentação do espetáculo “A Violeta e o Sapo” pelo Quarteto Violosapo do Conservatório de Música do Porto (Figura 9, Anexo 5).

A *dança* envolve movimentos ritmados do corpo, geralmente ao som da música. Relaciona-se, por isso, com outras formas de arte, fomentando o desenvolvimento motor, pessoal e emocional da criança (Silva et al., 2016). A sua utilização foi explorada através de momentos de expressão livre onde foi possível viver a música através do corpo (utilizando DVDs infantis como material de apoio), mas também de forma orientada, nomeadamente através da imitação de deslocamentos, passos e gestos diversos, empregando diferentes estímulos, como palmas, sons, imagens e palavras (ex. danças de roda; jogo das cadeiras), promovendo o sentido rítmico. Foi, ainda, possível contactar, observar e experimentar diferentes manifestações coreográficas (ex. aula de zumba e aula de *fit-b* (Figura 10, Anexo 5)), o que exigiu à criança desenvolver competências de atenção e escuta enquanto observador, como a estimular a sua criatividade enquanto executante.

### **c) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

O desenvolvimento da linguagem e das competências comunicativas ocorre previamente à entrada da escola por meio de interações e experiências, sendo fortemente influenciada pelos contextos de vida da criança e reflexo da identidade de um determinado grupo social (Piaget, 1977). A dimensão cultural da linguagem, enquanto forma de ver e expressar o mundo, não deve ser ignorada, mas ser a base para a construção de uma relação pedagógica proximal que parte da realidade onde a criança foi socializada, para abrir portas a outras realidades até então desconhecidas. A linguagem estabelece com as outras áreas e domínios da educação uma relação dinâmica, estando a sua utilização subjacente em todas elas e sendo estimulada pelas mesmas. No Colégio Liverpool existiu, ainda a possibilidade de sensibilização para uma língua estrangeira, o inglês, através de uma abordagem lúdica e informal por uma professora da disciplina (introdução a palavras).

A *linguagem oral* constitui um elemento central da comunicação, possibilita a objetivação das experiências do quotidiano, bem como a interpretação de sentimentos, pensamentos e atitudes, permitindo à criança conhecer-se a si própria e aos outros. Nesse sentido, apresenta-se uma ferramenta imprescindível à evolução intelectual, afetiva e social. Na vertente discursiva da linguagem, ou seja, na comunicação oral o professor assume um papel fundamental na criação de um clima favorável ao diálogo que possibilite a escuta e a valorização do grupo e de cada criança. Além do mais, este apresenta-se como modelo de interação e aprendizagem quer pela forma como fala e se exprime, quer pelas reformulações e questionamentos que faz (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). Algumas das condições criadas para um maior domínio da linguagem oral, tendo em vista a expansão do vocabulário, a compreensão das mensagens veiculadas e o domínio de frases mais corretas e complexas passaram: pelo diálogo em grupo, pedindo à criança que relatasse acontecimentos sobre experiências fora da escola (aos fins-de-semana, férias, etc.), mas também dentro da escola sobre atividades realizadas em conjunto (a dar opiniões, a expor as suas ideias, a justificar as suas preferências), concedendo espaço a que todas pudessem falar e partilhar as suas vivências; pela leitura de histórias com um vocabulário diverso, não suprimindo “palavras difíceis”, mas explicando o seu significado; pelo relato de histórias de memória (ex. “João e o Pé de Feijão” de Laurent Richard, “O Lobo Feroz” de Paracrúa Gomez ou “O Príncipe Feliz” de Oscar Wilde), estimulando o desenvolvimento de competências narrativas.

A linguagem não constitui apenas um veículo de comunicação, como também deve ser objeto de reflexão. Nesse sentido, a consciência linguística apresenta-se uma componente importante a desenvolver, ajudando a preparar as crianças para a literacia. Alguns dos meios utilizados para trabalhar esta dimensão compreenderam a exploração de sons, palavras e frases, nomeadamente: aprendizagem de poemas, como o do “Dia do Pai” ou o “Dia da Mãe”, chamando atenção para unidades sonoras como sílabas semelhantes ou rimas (Figura 11, Anexo 5); realização de exercícios de divisão silábica de palavras através de palmas, enumerando por quantas sílabas é composta, possibilitando a compreensão de que as palavras são constituídas por elementos e promovendo a consciência fonológica; reformulação de frases proferidas pelas crianças alertando para a importância de se construírem frases corretas, favorecendo o desenvolvimento da consciência sintática.

A *abordagem à escrita* pretende facilitar a emergência deste tipo de linguagem, através do contacto e uso da leitura e da escrita em múltiplas situações associadas ao quotidiano (Silva et al., 2016). Pretende-se que a criança se aproprie progressivamente da escrita e do seu carácter utilitário facilitando a sua aprendizagem em níveis seguintes de escolaridade (Silva et al., 2016). Com o intuito de exemplificar a funcionalidade da linguagem escrita e da sua aplicabilidade em diferentes contextos, bem como identificar algumas das convenções da escrita procurou-se que as crianças:

- contactassem com diferentes tipos e suportes de texto manuscrito e impresso (ex. cartazes, livros, jornais, revistas);
- reconhecessem diferentes formas de letras (ex. atividade de recorte de letras num jornal e colagem numa folha para formar o seu nome);
- identificassem algumas palavras ou pequenas frases (ex. no quadro das regras da sala de aula a acompanhar as imagens encontravam-se algumas palavras que as ilustravam, nomeadamente as “palavras mágicas” como por favor, desculpe, obrigado; no cabide, cadeiras e quadro de exposição dos trabalhos realizados estava escrito o nome de cada criança, tendo sido exploradas situações quotidianas que promovessem o seu reconhecimento);
- utilizassem o desenho enquanto forma de escrita para narrar uma história (ex. após a aprendizagem de um poema “Está a chover e a nevar!”, puderam ilustrá-lo com imagens (Figura 12, Anexo 5)) ou forma de representar momentos de um acontecimento (ex. depois de seguirem a leitura de uma receita para a confeção de um bolo de chocolate,

no qual participaram, registaram os seus ingredientes acompanhados por palavras que os designam (Figura 13, Anexo 5));

- inventassem histórias, seguido do registo escrito e releitura daquilo que foi dito (ex. a partir de imagens pintadas por si, a criança estabeleceu uma ordem sequencial, colou-as e criou uma história sobre “O sonho do coelhinho” (Figura 14, Anexo 5)).

No sentido de estimular o gosto e o interesse pela leitura e pela palavra escrita todas as semanas houve um dia dedicado à leitura de uma história pela educadora, designado de “Hora do Conto” (à segunda-feira). Os livros constituíram um suporte recorrente, sendo utilizados em inúmeras atividades de sala de aula e explorados em momentos de brincadeira pela sua disposição na biblioteca da sala. As visitas regulares ao espaço infantil da Biblioteca Municipal Almeida Garrett, para ouvir e ver representações de histórias contadas, como “Carlota Barbosa, A Bruxa Medrosa” de Layn Marlow (Figura 15, Anexo 5), e realizar algumas atividades, como marcadores de livros, desenhos, entre outras (Figura 16, Anexo 5), permitiu a aproximação das crianças a estes equipamentos de lazer e cultura ao seu dispor, criando bases para hábitos de leitura.

#### **d) Domínio da Matemática**

A forma como a matemática é abordada, ensinada e transmitida às crianças nos primeiros anos de contacto com a disciplina, apresenta influência sobre as aprendizagens posteriores e o modo como estas desenvolvem a sua perceção e interesse sobre a mesma (Silva et al., 2016). Nesse sentido, é importante que a aprendizagem da matemática se encontre relacionada com brincadeiras, explorações, interesses e situações do quotidiano, construindo uma base para a realização de experiências cada vez mais diversificadas e desafiantes (Silva et al., 2016).

Na sala de aula, a educação matemática ocorreu considerando um conjunto de processos gerais subjacentes ao desenvolvimento de conceitos matemáticos, nomeadamente a classificação, a seriação, o raciocínio e a resolução de problemas (Silva et al., 2016). Em seguida, descrevemos algumas das atividades realizadas que fomentam esses processos e permitem a aquisição de noções matemáticas.

Em primeiro lugar, desenvolver a apropriação progressiva do sentido do número, tornando a criança capaz de reproduzir oralmente a sua sequência numérica, de pensar em números sem necessidade de associar a um objeto e de tomar consciência de relação de ordem existente entre eles, nomeadamente através de experiências de contagem e

comparação de quantidades. Por exemplo, promovendo o diálogo em grupo sobre o número de crianças presentes na sala – Quantas meninas? E quantos meninos? Há mais meninas ou meninos? Quantas crianças há ao todo?<sup>52</sup>; utilizando dominós com pintas, a criança tem de encontrar a peça, efetuando a contagem, para prosseguir o jogo; dispendo de conjuntos com um número diferente de elementos (ex. lápis, figuras geométricas, blocos) a criança coloca o numeral escrito (1, 2, 3, 4, 5) no conjunto correspondente e ordena por ordem crescente e decrescente; realizando registos escritos de histórias que abordam quantidades, como o conto “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi, onde formaram conjuntos com os animais da história (Figura 17, Anexo 5); apresentando em cada uma das áreas da sala de aula um numeral escrito que corresponde ao número de crianças que podem estar ao mesmo tempo nesse espaço.

Em segundo lugar, desenvolver o pensamento espacial através de situações do quotidiano ou experiências que permitissem às crianças expandir as suas capacidades de orientação espacial – por exemplo, efetuando pedidos para que localizem determinados objetos utilizados nas atividades (livros, jogos, brinquedos), empregando conceitos de orientação como longe/perto, fora/dentro, em cima/em baixo ou nomeando na “fila do comboio” o nome da criança que está à frente/atrás – e visualização espacial – por exemplo, chamando cada criança a selecionar um objeto da sala de aula à sua escolha (boneco, peluche, bola), posteriormente a descrever as suas características (cor, forma, material, textura).

Em terceiro lugar, analisar e operar com formas geométricas. Por exemplo, dando a conhecer ao grupo as formas geométricas e posteriormente realizando um trabalho de pintura com lápis de cor (Figura 18, Anexo 5); ou lançando o desafio de identificarem nos objetos da sala de aula formas geométricas (quadro, mesa, tapete, brinquedos)<sup>53</sup>;

Em quarto lugar, explorar a medida, nomeadamente proporcionar momentos em que as crianças possam identificar os atributos mensuráveis dos objetos envolvendo

---

<sup>52</sup> Esta poderia ter constituído uma oportunidade para introduzir o processo de recolha, organização e tratamento de dados, realizando uma primeira abordagem à área da estatística. Por exemplo, organizando a informação recolhida através de um gráfico com pictogramas em representação do sexo feminino e do sexo masculino. Sendo, posteriormente, as crianças convidadas a interpretar (“lerem”) os registos, enquadrando-os num determinado contexto, a sala de aula dos 3-4 anos do Colégio Liverpool, e a divulgar os resultados obtidos, por exemplo à família. Outras questões levantadas no dia-a-dia, podem ser utilizadas para explorar a análise quantitativa de dados, como a cor preferida, o número de irmãos, entre outras.

<sup>53</sup> Um aspeto que poderia ter sido fomentado através das figuras geométricas era a construção de padrões, considerada essencial à aprendizagem da matemática, nomeadamente para o desenvolvimento do pensamento algébrico (Silva et al., 2016).



diferentes grandezas. Por exemplo, realizando uma aula de culinária onde foi usada uma balança como unidade de medida dos ingredientes (manteiga, açúcar, farinha), explorando o peso (o mais leve/o mais pesado) e dando a compreender a utilidade de instrumentos padronizados de medida no cotidiano (Figura 19, Anexo 5).

#### 5.1.1.3. ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO

A criança desenvolve-se e aprende em interação com o mundo que a rodeia. Antes da entrada na escola esta já desenvolveu algumas noções sobre o mundo social e físico, decorrentes de brincadeiras, explorações e interações com pessoas, espaços e objetos. A curiosidade da criança, o seu desejo de saber e compreender o porquê, devem constituir o ponto de partida para fomentar e alargar aquilo que já conhece, bem como descobrir novas situações (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007).

O desenvolvimento dos saberes da criança pela exploração do meio social e físico onde vive facilita a apreensão e compreensão pelo sentido afetivo e relacional, por isso devem ser utilizados como quadros explicativos para entender situações mais distantes (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). A abordagem e sensibilização às ciências deve incluir quer os conhecimentos relacionados com a identidade da criança e o meio social onde vive, quer os relativos ao mundo físico e natural (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007).

O *conhecimento do mundo social e cultural* é progressivamente adquirido pela socialização da criança naqueles que são os ambientes imediatos de desenvolvimento, nomeadamente no seio da família, da escola e da comunidade onde vive. Estes saberes promovem a consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros, bem como a compreensão do espaço e do tempo (Silva et al., 2016). No sentido de promover o seu autoconhecimento e dos seus contextos foram desenvolvidas as seguintes iniciativas: pedido de apresentação pessoal com a verbalização do nome e da idade; realização de um autorretrato de acordo com as suas características físicas (ex. cabelo comprido, olhos verdes, pele castanha); conversas de reflexão em grupo sobre a família (com quem vivem e o grau de parentesco) e o local de residência (nome da rua e da cidade onde moram); desenho da figura do pai e da mãe de acordo com as suas características físicas. Foram, ainda, celebradas diferentes manifestações culturais e religiosas que permitiram reforçar sentimentos de pertença como: o Carnaval – onde as crianças vestindo diferentes fantasias puderam estimular o jogo simbólico, tendo participado num

desfile de máscaras e num lanche-convívio conjuntamente com a comunidade escolar (Figura 20, Anexo 5); o Dia do Pai – além de as crianças terem participado na elaboração, através de diferentes técnicas, de um presente de oferta aos pais, estes foram convidados a estarem presentes na celebração eucarística do Dia de S. José que contou com a apresentação de um momento musical pelas crianças (Figura 21, Anexo 5); o Dia de Portugal – a data oficial da sua celebração constituiu uma oportunidade para conhecerem melhor o país onde moram, nomeadamente a sua localização geográfica no mapa e os símbolos nacionais, como a bandeira e o hino, as crianças construíram, ainda, uma bandeira utilizando diferentes materiais e cores; os Santos Populares – com especial destaque para a celebração do S. João, festividade característica do seu meio cultural, dando a conhecer as tradições e realizando atividades de expressão artística, como por exemplo a elaboração de um manjerico com a utilização de vários materiais.

Quanto à interiorização do desenrolar do tempo, esta foi exponenciada através do estabelecimento de rotinas e horários com a sucessão de diferentes momentos ao longo do dia que estabelecem um antes e depois, a existência de um relógio na sala de aula permite simbolizar essa passagem. Foram também utilizados um quadro de registo de presenças onde a criança marcava a sua presença no dia da semana correspondente e um calendário com aplicação do dia da semana, a data (dia, mês, ano), a estação do ano e o tempo, possibilitando a compreensão da sequência semanal, mensal e anual. Estas rotinas constituem-se elementos securizantes importantes à estruturação do tempo e delimitação de regras, permitindo adquirir hábitos úteis na organização da vida quotidiana, tanto presente, como futura.

O *conhecimento do mundo físico e natural* ocorre por observação e contacto com elementos da natureza, como por exemplo os seres vivos (Silva et al., 2016). Nesse sentido, deve ser proporcionado à criança oportunidades de conhecer, refletir e compreender as características, razões e transformações que ocorrem no meio (Silva et al., 2016). As aprendizagens promovidas procuraram abordar diferentes conteúdos relativos à biologia, à física, à química, à meteorologia ou à geografia, quer de forma direta, quer de forma indireta.

De forma direta, são exemplos: a experiência de plantação de um feijão e acompanhamento da sua evolução, com responsabilização pelo seu cuidado e registo escrito do seu crescimento, desde da semente às partes constituintes das plantas (raiz, caule, folhas, flor (Figura 22, Anexo 5); a visita de estudo à Fábrica – Centro de Ciência

Viva de Aveiro com a possibilidade de escutar uma história com ciência, designada de “Ar quente? Que belo presente!”, através da qual foram dadas explicações para fenómenos e transformações que se observam no meio físico e natural, nomeadamente a morfologia e hábitos dos insetos e o movimento de convecção do ar que faz subir balões; as visitas regulares aos Jardins do Palácio de Cristal promovendo um contacto proximal com a natureza, disfrutando dos seus espaços verdes e observando as plantas e os animais;

De forma indireta, são exemplos: a utilização de materiais e jogos educativos sobre o corpo humano existentes na sala de aula que permitem reconhecer e identificar as partes do corpo, bem como os sentidos (paladar, tato, audição e visão); a escuta e observação de imagens da história “Floresta d’Água” de Jorge Salgueiro que aborda a aventura da Gotinha d’Água, cujo percurso ilustra o ciclo da água, passando pelos quatro elementos (água, terra, ar e fogo), veiculando preocupações ambientais. A consciencialização dos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico e a necessidade de preservação do ambiente e dos recursos naturais foram questões aprofundadas no decorrer do ano letivo. A importância do desenvolvimento da consciência ambiental apresenta-se fundamental na promoção do sentido de responsabilidade e no fomentar de princípios e comportamentos de respeito pelo ambiente e cultura, num verdadeiro exercício de cidadania (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar pretendem, ainda, que sejam lançadas as bases do *pensamento científico*, o que pressupõe rigor na abordagem dos conceitos e no desenvolvimento dos processos (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). A introdução à metodologia científica, com a adoção de uma atitude de investigação e a sistematização de etapas de procedimento, foi uma questão pouco abordada que seria relevante aprofundar (Silva et al., 2016; Silva & NEP, 2007). Por exemplo, a partir do questionamento da realidade observada, emergem problemas e situações que importa conhecer, distintas explicações podem ser apresentadas, convocando as crianças a partilhar as suas várias “teorias”, partindo depois para a verificação das “hipóteses” através de diferentes procedimentos como observações, recolha de informações ou experiências (Silva et al., 2016). No sentido da promoção do espírito crítico é importante que o adulto incentive a curiosidade das crianças, colocado perguntas que a levem a pensar, a interrogar-se, a querer saber mais, como por exemplo – Repararam que...? Por que razão isso acontece? Como podemos descobrir? De que precisamos? Haverá uma outra forma de fazer? (Silva et al., 2016).

Consideramos, pois, que ao proporcionar experiências e relações sociais de sucesso, refletidas no seu próprio desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, a criança poderá perceber as vantagens de adotar determinados valores, atitudes e comportamentos, abrindo caminho à construção de uma identidade positiva. Para isso são indispensáveis rituais que tornem diferentes os dias, que devolvam às crianças imagens valorizadas de si, que reforcem as suas capacidades e enalteçam as suas iniciativas. Neste processo de crescimento e aprendizagem cabe aos profissionais criar oportunidades, numa infinidade de possibilidades que a própria existência no meio possibilita; encorajar a descoberta, combinando explorações livres com ações orientadas num “olha o que eu descobri” para “o já reparaste nisto”; e reconhecer na criança essa sua evolução, a forma como ainda ontem ao descer as escadas um pé esperava pelo outro e hoje já o faz de modo alternado olhando em frente confiante das conquistas alcançadas.

#### 5.1.2. APOIO, ACOMPANHAMENTO E ORIENTAÇÃO INDIRETA DA CRIANÇA

O apoio, acompanhamento e orientação indireta da criança inclui ações que embora não a envolvam diretamente, ou exclusivamente, ocorrem no sentido de angariar recursos ou promover iniciativas que possibilitem a satisfação das suas necessidades, a promoção das suas relações, a sua valorização pessoal e a sua integração na comunidade. Para tal, a lógica de funcionamento da estrutura organizacional da Qualificar para Incluir apresenta uma influência positiva pelo facto de o poder de decisão se encontrar distribuído pelos diversos profissionais. A descentralização e a baixa formalização permitem aos intervenientes sociais a flexibilidade e a autonomia necessárias à concretização de tarefas técnicas indispensáveis ao alcançar da missão e objetivos da instituição, a celeridade crucial à resolução direta das dificuldades que as crianças e as suas famílias possam sentir e a abertura decisiva na busca por soluções criativas para aqueles que são os seus problemas.

##### 5.1.2.1. *SESSÕES DE ESTIMULAÇÃO COM CUIDADORES E CRIANÇAS*

As sessões de estimulação constituíram uma iniciativa da Qualificar para Incluir para todas as suas crianças até ao início da idade escolar, envolvendo-as em atividades

com os seus cuidadores, dinamizadas por técnicos e estagiários da instituição. O projeto arrancou no ano letivo 2015/2016, em diferentes espaços, e teve como referencial os *Playgroups*<sup>54</sup>. A prossecução para a sua concretização envolveu, por parte dos profissionais da QpI, em colaboração com docentes e discentes do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, esforços múltiplos no planeamento, organização e realização das sessões, nomeadamente de um trabalho de pesquisa de levantamento de recursos e atividades lúdico-pedagógicas, considerando as diferentes faixas etárias, as dimensões do desenvolvimento a promover ou os temas previamente selecionados.

Frequentemente assumidos como uma resposta para crianças que não se encontram integradas no sistema regular de ensino, a Qualificar para Incluir procurou alargar o âmbito da sua aplicação a crianças depois dos três anos de idade e incluir também aquelas que frequentavam o ensino pré-escolar no Colégio Liverpool. Quanto a estas últimas, a iniciativa pretendia constituir-se como uma ação complementar de reforço da aprendizagem de hábitos, regras e competências, com o adicional de envolver figuras de referência, nomeadamente os seus cuidadores na promoção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Paralelamente, encetar esforços no sentido de promover competências parentais e fomentar a sua participação na vida escolar dos seus educandos. A envolvimento das famílias nos projetos de vida das crianças surge como um dos objetivos da intervenção da Associação, além de um requisito essencial a intervenções bem-sucedidas, sobretudo quando estas se encontram desprovidas de uma série de recursos necessários a um bom exercício da parentalidade. E, ainda, desenvolver a relação existente entre a criança e o seu cuidador em atividades e brincadeiras conjuntas, partindo de um apoio mútuo na prossecução de finalidades comuns, onde o “fazer coisas juntos” constitui um sinal de que se é amado e valorizado.

As sessões com os cuidadores foram propostas aos encarregados de educação, possibilitando o transporte desde a sua zona de residência até ao Colégio Liverpool, local

---

<sup>54</sup>Os Playgroups constituem sessões informais onde cuidadores e crianças se encontram num ambiente descontraído e amigável, promovendo a interação e o brincar juntos. A experiência foi replicada em vários países anglo-saxónicos, nomeadamente na Austrália, podendo o manual de base ser consultando online em <http://playgroupwa.com.au/wp-content/uploads/2015/08/PGWA-Online-Manual.pdf>. Em Portugal encontra-se a ser desenvolvida uma experiência piloto designada de Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC), destinados a crianças até aos quatro anos de idade que não frequentam creche ou jardim-de-infância e às suas famílias. A aplicação é de âmbito nacional, tendo como finalidade fomentar a aprendizagem da criança através do brincar e promover as interações entre os participantes. O projeto financiado pela Comissão Europeia resulta da parceria entre a Direção-Geral da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Bissaya Barreto, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Universidade de Coimbra e Alto Comissariado para as Migrações, estando a ser alvo de estudo avaliativo.

da sua realização. Devido ao facto de as crianças terem apenas integrado o CL, no final no 1.º Período, estas só tiveram início já no decorrer do 2.º Período, tendo sido realizadas até ao final do ano letivo com algumas pausas por interrupções decorrentes do calendário escolar. A dinamização das sessões por um técnico da QpI, auxiliado por um estagiário, ocorreu uma vez por semana tendo a duração de 2 horas. No total foram concretizadas 11 sessões, ao longo de 3 meses.

As sessões decorriam assentes numa dinâmica de grupo que procurava através da leitura de histórias, de jogos e brincadeiras, promover a interação entre a criança e o cuidador e conduzir à reflexão em conjunto sobre a temática selecionada. As atividades encontravam-se integradas em momentos ritualizados, presentes em todas as sessões, que anunciavam a sucessão dos acontecimentos, como o início com a canção de acolhimento e o fim com a canção da despedida (Figura 1 e 2, Anexo 6). A alimentação, os animais e o seu habitat, a higiene oral e o corpo humano foram alguns dos temas abordados, tendo por base as orientações curriculares para o pré-escolar (ver Ponto 5.1.1.). Em estreita colaboração com a educadora de infância procurou-se que os tópicos escolhidos fossem complementares às aprendizagens realizadas na sala de aula.

Utilizando o tema da alimentação saudável como exemplo, expomos em seguida algumas das atividades desenvolvidas: leitura da história “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle dinamizada com a colaboração das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário (Figura 3 e 4, Anexo 6); experiência sensorial “sentidos à prova” realizada com os olhos vendados crianças e cuidadores foram chamados a provar e adivinhar o nome dos vários alimentos, bem como a enumerar as suas características, utilizando os diferentes sentidos do tato, olfato e paladar; elaboração de uma roda dos alimentos em grupo, partindo da seleção de imagens e posterior recorte e colagem nos respetivos grupos alimentares, possibilitando a exploração de diferentes técnicas e materiais, o aperfeiçoamento da coordenação óculo-manual e a formação de conjuntos considerando características simples dos alimentos (Figura 5 e 6, Anexo 7); preparação de espetadas de fruta pelas crianças e os cuidadores, aplicando de forma prática os saberes aprendidos num exemplo de que a alimentação pode ser saudável e, ao mesmo tempo, divertida.

Uma dimensão a aprofundar em práticas futuras passa por possibilitar a existência de momentos de diálogo reflexivo com os cuidadores. Este poderá constituir um meio importante no ajustamento de atitudes e expectativas em relação à educação,

tendo por base a construção de uma relação de confiança que revele empatia e aceitação (ver Ponto 4.3.). Nesse sentido, é necessário que os profissionais consigam colocar-se no lugar destes pais, veiculando a mensagem de que estão conscientes que assumir o papel de pai ou mãe pressupõe múltiplas exigências, dúvidas internas e pressões externas, que muitas vezes se cruzam com a ausência de modelos e relações positivas no seio das suas vivências familiares ou escolares. Ao sentirem-se legitimados, os cuidadores poderão caminhar no sentido do reconhecimento da sua realidade e, dessa forma, minimizar sentimentos de culpa ou fracasso. Pacificando-se interiormente, emergem oportunidades para a mudança de atitudes e comportamentos e, deste modo, possibilidades de encontrar pequenos momentos no dia-a-dia de transmissão de valores, regras e afetos que vinculem os elementos entre si.

Da presença e participação nestas sessões, resulta ainda a percepção do papel exigente e, ao mesmo, tempo decisivo desempenhado pelo interventor social. Primeiro, porque são necessários conhecimentos teóricos e práticos referentes quer às necessidades da criança, quer às competências parentais, o que implica capacidade de investigação, seleção, planificação e adaptação às características do grupo que é alvo da intervenção (etárias, sociais, culturais). Segundo, porque constitui uma figura central na promoção da interação, do diálogo e da reflexão conjunta, o que exige criar um ambiente agradável, acolhedor, seguro e, ao mesmo tempo, controlar possíveis derivas, o que é sobretudo difícil quando estão presentes crianças, nomeadamente estas em interação com os pais.

#### *5.1.2.2.APLICAÇÃO DE INSTRUMENTOS: OBSERVAR, AVALIAR, INTERVIR*

A fim de conhecer e avaliar eventuais problemas e necessidades de intervenção foram aplicados testes psicológicos e grelhas de observação do comportamento e aprendizagem das crianças, considerando os ambientes onde estas se desenvolvem nomeadamente a família. Para tal, a Qualificar para Incluir disponibilizou aos seus profissionais alguns instrumentos standardizados, a fim de orientar o seu olhar para determinados parâmetros considerados pertinentes. Todos os dados e informações recolhidas são úteis para a elaboração do diagnóstico psicossocial de cada criança, bem como permitem caracterizar, de uma forma mais abrangente, o grupo sobre o qual se está a intervir. São exemplos:

*a)      Ficha de Registo do HOME – Home Observation for  
Measurement of the Environment*

O HOME foi projetado para avaliar a qualidade e a quantidade de estímulo e apoio disponível para a criança no seu meio natural de vida (Bradley, 1983 *cit in* Totsika & Silva, 2004, p. 25). Através da sua aplicação é possível identificar as carências existentes no ambiente familiar referentes às necessidades das crianças, procurando responder no próprio local (*in loco*) ou requerer recursos (comunitários) para que possam ser colmatadas. O facto de ocorrer no espaço doméstico oferece a possibilidade de conhecer e compreender as condições objetivas de existência e as suas implicações no desenvolvimento da criança, pela presença ou ausência de determinadas experiências, interações e objetos na sua vida quotidiana.

O HOME desdobra-se em vários inventários organizados segundo os períodos de desenvolvimento infantil. A cada etapa correspondem diferentes subescalas, avaliadas em vários indicadores. Tomando como exemplo a Primeira Infância (3-6 anos), a Ficha de Registo do HOME é composta por 55 itens que se apresentam divididos nas seguintes dimensões (Anexo 7):

i. Materiais de Aprendizagem – faz referência a brinquedos e atividades direcionadas para o desenvolvimento cognitivo da criança (ex. “a criança tem brinquedos que ajudam a aprender as cores, os tamanhos e as formas”; “a criança tem três puzzles ou mais”; “pelo menos dez livros são visíveis em casa”);

ii. Estímulo da Linguagem – incide sobre a comunicação verbal entre a criança e o cuidador, destinada a apoiar o desenvolvimento da linguagem (ex. “a criança é encorajada a aprender o alfabeto”; “o cuidador ensina à criança as boas maneiras no discurso (por favor, obrigada, desculpa)”; “o cuidador pronuncia bem as palavras e usa corretamente a gramática”);

iii. Ambiente Físico – analisa as condições de habitabilidade da casa de família e o meio circundante, nomeadamente se este é seguro e livre de perigos (ex. “o espaço exterior ao redor da casa aparenta ser seguro para brincar”; “o bairro é esteticamente agradável”; “a casa está razoavelmente limpa e pouco desordenada”);

iv. Responsividade – aborda as interações estabelecidas entre o cuidador e a criança, sobretudo a nível verbal (ex. “o cuidador responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança”; “o cuidador acaricia, beija ou abraça a criança durante a visita”; “o cuidador ajuda a criança a revelar uma conquista, durante a visita”);



v. Estímulo Académico – corresponde ao incentivo ao desenvolvimento intelectual da criança (ex. “a criança é encorajada a aprender o discurso padrão da linguagem”; “a criança é encorajada a aprender os números”; “a criança é encorajada a aprender algumas palavras”);

vi. Moldagem – incide sobre a aplicação de limites na relação cuidador-criança (ex. “a criança consegue esperar para ter o prazer de comer”; “a televisão é usada de forma criteriosa”; “a criança pode bater no cuidador sem ser duramente repreendida”);

vii. Variedade – debruça-se sobre as atividades realizadas pela criança em casa e em espaços exteriores (ex. “a criança tem um instrumento musical verdadeiro ou de brincar”; “a criança é levada em passeio por um membro da família, pelo menos a cada duas semanas”);

viii. Aceitação – analisa a forma como o cuidador disciplina a criança (ex. “não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana”; “o cuidador não repreende, grita ou despreza a criança mais do que uma vez”).

O seu preenchimento ocorre através do binómio (sim, corresponde +) ou (não, corresponde -), efetuando-se o seu somatório quando se verificam os indicadores. A pontuação obtida é ordenada numa escala de intervalo, onde os valores mais elevados correspondem a um ambiente familiar mais rico em estímulos, afetos e contenção e os valores mais baixos a um ambiente com potenciais fatores de risco para o desenvolvimento da criança.

Os dados são recolhidos através de visitas domiciliárias que envolvem não apenas a dimensão de observação, mas que conjuga momentos de diálogo/entrevista com ações de estimulação promovendo a interação entre a criança e o seu(s) cuidador(es), através de atividades educativas e lúdicas. Pretende-se sempre que possível reforçar a qualidade dos cuidados prestados, nomeadamente demonstrando aos pais como podem tirar partido daquilo que tem ao seu dispor para fomentar oportunidades de aprendizagem no seu dia-a-dia.

#### ***b) Questionário de Comportamento da Criança – ASEBA (Achenbach System of Empirically Based Assessment)***

O Modelo ASEBA (Sistema de Avaliação Empiricamente Validado) apresenta-se como uma proposta de avaliação sistemática e empiricamente validada que procura aprofundar conhecimento sobre os problemas de internalização e externalização durante

o período pré-escolar e escolar, considerando aspetos contextuais do desenvolvimento da criança. A bateria de testes no que corresponde ao período pré-escolar abrange:

- Questionário de Comportamento da Criança CBCL 1 ½ - 5: inclui relato de problemas e competências, descrições de atividades e competências, Questionário de Desenvolvimento da Linguagem – LDS (18-35 meses) e 99 descrições de comportamentos (problemas) preenchido através da informação dos pais ou seus substitutos;

- Questionário de Comportamentos da Criança CBCL para Educadores - C-TRF 1 ½ - 5: contém o relato de problemas e competências e 99 descrições de comportamentos (problemas) preenchido através da informação dos profissionais da QpI que acompanham as crianças.

As escalas ASEBA são cotadas, sendo as crianças, situadas em diferentes intervalos, em relação à amostra normativa recolhida que foi aferida para a população portuguesa, ou seja, adaptada ao contexto sociocultural. A avaliação de sintomas e síndromes psicopatológicos, recorrendo a diferentes informantes e ambientes, permite aprofundar os modos de vivenciar e o comportamento da criança, não no sentido de os reduzir a meros conceitos (psicopatológicos), mas de os interpretar não apenas no momento atual, como no decurso da sua história de vida. Nesse sentido, no processo de elaboração do diagnóstico a sua aplicação pode constituir uma ferramenta de apoio útil no aprofundamento do conhecimento da criança, cuja finalidade última é a mobilização de meios tendo em vista a promoção do seu bem-estar no âmbito de uma relação de ajuda.

#### *5.1.2.3. RELAÇÃO COM A FAMÍLIA*

Os contactos estabelecidos com os cuidadores e outros elementos familiares, por via telefónica e presencial, configuram ações recorrentes no dia-a-dia do técnico. O seu recurso é frequente por situações várias do quotidiano profissional, nomeadamente tendo em vista a prestação de informações ou esclarecimentos, mas também a realização de convocatórias para entrevistas, reuniões, celebrações ou festividades conjuntas. Contudo, a relação estabelecida com a família deve ir mais além dessas formalidades, nomeadamente pela sua importância enquanto ambiente agregador de figuras fundamentais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com influência direta na sua adaptação ao meio escolar e social. Nesse sentido, as ligações estabelecidas devem possibilitar criar uma relação que fomente no cuidador não apenas um

acompanhamento mais proximal da sua criança, como crie oportunidades e promova competências para que possa ter uma participação ativa na vida escolar. Um desses exemplos foram as sessões de estimulação promovidas pela Qualificar para Incluir, anteriormente mencionadas (ver Ponto 5.1.2.1.).

#### *5.1.2.4. ARTICULAÇÃO INTERINSTITUCIONAL*

A articulação interinstitucional constitui uma dimensão fundamental da intervenção social, de que é exemplo a parceria estabelecida entre a Qualificar para Incluir e o Colégio Liverpool (ver Ponto 4.4.). O seu recurso permite, por um lado, promover o desenvolvimento de determinadas áreas consideradas em défice na criança ou no grupo, procurando colmatar privações que a ou o colocam numa situação de desvantagem; e, por outro lado, explorar na comunidade múltiplas oportunidades que permitam o alargamento de vivências, relações e conhecimentos, fundamentais ao enriquecimento pessoal e à integração social. Em ambas as situações, isso implica que o interventor social realize um trabalho avaliativo, investigativo e negocial contínuo, que mobiliza grande parte do seu tempo, envolve estudo e atualização permanente, bem como poder de argumentação.

Este processo inicia-se com a avaliação das necessidades que pode incidir sobre a criança individualmente, o grupo, a família ou até mesmo a instituição – por exemplo, a aplicação da Grelha Ecológica da Avaliação do Risco poderá ser um instrumento auxiliar dessa avaliação (ver Ponto 3.2.). Partindo das mesmas, segue-se uma fase posterior de levantamento de respostas existentes na comunidade, nomeadamente de agentes, organizações e instituições que por meio dos seus programas, projetos e/ou serviços, possam constituir-se como parceiros imprescindíveis na promoção da inclusão social. Segue-se um período de negociação com o estabelecimento de condições que permitam que as ações idealizadas para a intervenção, possam efetivamente concretizar-se.

A articulação interinstitucional deve ser percecionada como um procedimento inerente à intervenção, face à natureza inter-relacional dos problemas envolvidos em torno do bem-estar infantil. Assim, outras instituições não agem complementarmente à intervenção da QpI, mas todas em conjunto atuam de modo complementar na promoção do desenvolvimento da criança. Deste modo, a nível individual, esta é uma dimensão crucial na concretização do plano de intervenção do diagnóstico psicossocial. Ao nível coletivo, pode possibilitar a existência de experiências partilhadas em atividades

socioculturais (ver Ponto 4.3.), tendo constituído um recurso importante na preparação das férias escolares. Por exemplo, foram estabelecidos contactos para a participação na oficina “Curativos Sustentáveis *by Arki Play*” onde as crianças tiveram a oportunidade de aprender a influência que os comportamentos individuais apresentam nos lugares onde vivemos e refletir sobre a importância de ações sustentadas para que o Planeta Terra possa ser uma boa casa para habitar (Figura 1, Anexo 8).

#### 5.1.2.5. REUNIÕES DE EQUIPA

No quotidiano da vida institucional é essencial a existência de canais de comunicação que permitam a partilha de informações, dúvidas ou ideias, nomeadamente pela relevância que as mesmas podem ter na vida das crianças. As reuniões constituem um desses meios, apresentando-se como um espaço privilegiado de reflexão, transmissão de conhecimento e avaliação constante. Nestas sessões foi possível trocar informações, debater ideias e esclarecer procedimentos e modos de ação, tendo em vista a tomada de decisão. Os profissionais foram convidados a expor problemas e questões práticas que emergem da prática profissional – por exemplo, como promover a aprendizagem de regras pelas crianças?, como orientar os pais na educação dos seus filhos?, como criar caminhos de diálogo e ação conjunta entre o interventor social e o professor? – mas também a apresentar iniciativas, a contribuir com as suas opiniões e a elaborar estratégias para os diferentes níveis de intervenção. Nesta situação é importante que todos os profissionais se encontrem disponíveis à partilha dos seus conhecimentos e experiências, apresentando perspetivas complementares acerca de necessidades e problemáticas comuns. Esta abertura à aprendizagem e ao agir com os outros, não apenas contribui para o fortalecimento do trabalho em equipa, como para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e, em consequência, para o bem-estar das crianças e jovens.

Deste modo, as reuniões constituem uma peça fundamental na concretização da missão da instituição sempre que possibilitem a partilha de responsabilidades, reforcem sentimentos de pertença e aumentem a motivação e a capacidade para lidar com as adversidades. Estas são questões cruciais no desempenho das funções por parte do interventor social, sobretudo numa área que implica lidar com insucessos frequentes e múltiplas barreiras, que exigem do profissional uma grande disponibilidade física e mental, sendo essencial uma base de suporte e alento à prossecução das suas tarefas. Embora a realização de reuniões não tenha ocorrido, tantas vezes, quanto o desejável, a

impossibilidade da sua realização não impediu que a informação fosse veiculada a outros colegas ou ao coordenador, seja pessoalmente, por telefone ou email. Uma situação que é facilitada pela baixa diferenciação vertical hierárquica da Qualificar para Incluir que permite um modelo de coordenação proximal.

### 5.1.3. O TRABALHO EM PARCERIA: A RELAÇÃO COM A EDUCADORA DE INFÂNCIA

A articulação e colaboração entre vários profissionais de diferentes instituições forma uma premissa básica para que as respostas dadas às crianças e às suas famílias tenham êxito. No entanto, a constituição de um grupo de trabalho, não garante por si só o alcance dos objetivos da intervenção, para tal é necessário um verdadeiro trabalho em parceria. Nesse sentido, a relação estabelecida entre os interventores sociais e outros profissionais diretamente implicados e em relação com a criança reveste-se de suma importância para o sucesso das ações desenvolvidas. Apesar de poderem ser múltiplos os agentes convocados, pelo facto de o estágio ter decorrido maioritariamente em contexto escolar, destacamos aqui a figura do professor(a)/educador(a).

No trabalho desenvolvido com as educadoras de infância que acompanhavam as crianças do pré-escolar, procurou-se atuar de forma conjunta e coordenada, tendo por base as regras de sala de aula. Esta componente fundamental na área de formação pessoal e social das crianças constituiu o suporte de toda a intervenção, partindo da ideia de que os adultos constituem modelos de relação, exemplos reproduzidos pelas crianças nos seus comportamentos e brincadeiras (Bandura, 1963). Sendo assim, o reforço mútuo de palavras e ações foi regular entre profissionais que devem ser respeitados e que se respeitam mutuamente. As crianças facilmente percebem quando existem divergências, por isso estas devem ser abordadas em momentos e espaços adequados. Essas circunstâncias foram mais solicitadas pelos interventores, do que pelas educadoras, talvez porque estas últimas detivessem o poder de decisão final. Por isso, fazer cedências, desconstruir argumentos do senso comum e modos de pensamento instituídos – como demonstra o estudo de H. Becker (1952)<sup>55</sup> e se vieram a confirmar na prática do terreno – apresenta-se como um trabalho árduo e incessante, sobretudo quando se tem décadas de carreira profissional e formas-padrão de se atuar. Nesse sentido, teria sido importante

---

<sup>55</sup> O estudo realizado pelo sociólogo estadunidense Howard S. Becker relativamente aos principais problemas de ajustamento dos professores aos seus alunos é apresentado no Ponto 1.2.3, na 1.ª Parte, mais concretamente na nota de rodapé n.º 26.

a existência de reuniões regulares quer com o professor individualmente, em que se pudesse abordar problemas e adaptar respostas para cada aluno (e não apenas momentos informais); quer com a equipa pedagógica a fim de iniciar uma prática de reflexão conjunta para a eficácia do ensino.

A abertura, aceitação e legitimação da presença na sala de aula do interventor social permitiu que as crianças pudessem beneficiar de um maior apoio, acompanhamento e orientação, sobretudo aquelas com maiores dificuldades, possibilitando um ensino mais proximal e de melhor qualidade. Conjuntamente com as educadoras foram realizados esforços para oferecer aos alunos oportunidades de alargar os seus conhecimentos, planeando algumas atividades e experiências de aprendizagem, contribuindo com ideias e participando na sua concretização (ex. aulas de culinária, visitas exteriores, entre outras). Esta articulação foi ampliada a outros domínios, nomeadamente às sessões de estimulação com os cuidadores, com a troca de opiniões e materiais pedagógicos em diversos temas como por exemplo, a alimentação ou o corpo humano (ver Ponto 5.1.2.1.). Esta abordagem simultânea de temas permitiu que os pais conhecessem esses conteúdos, tivessem acesso a formas de os abordar junto dos seus filhos e, desse modo, também eles pudessem contribuir para reforçar as suas aprendizagens.

Em suma, a atuação transdisciplinar e interinstitucional na execução de medidas socioeducativas constitui uma tarefa exigente que implica partilha de informação e conhecimento. Isso exige uma postura de abertura, que não ignora as habilidades e competências individuais, mas que as canaliza no sentido da concretização de objetivos comuns. O trabalho em parceria só pode ser alcançado, quando os profissionais reconhecem o seu saber incompleto e se encontram disponíveis, também eles, para aprender. Quando isso acontece, os benefícios são múltiplos para todos os intervenientes.

#### **4.<sup>a</sup> PARTE: A DIALÉTICA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA APLICADA A CASOS CONCRETOS DE POBREZA E RISCO DE EXCLUSÃO SOCIAL**

##### **6. DA AVALIAÇÃO À INTERVENÇÃO**

A avaliação diagnóstica constitui além de uma ferramenta de descrição e interpretação de fenómenos humanos e sociais, um meio de identificação de estratégias de intervenção com vista à resolução de problemas e necessidades concretas (Gaulejac et al., 1995). Deste modo, a realização de um diagnóstico pressupõe que face ao caso em análise, nomeadamente quanto às suas particularidades e problemáticas identificadas, que o técnico levante hipóteses teóricas, interpretativas da realidade, e as articule com hipóteses operacionais, destinadas a suportar e orientar a ação. A importância da avaliação reside no facto de que, a partir da mesma, é possível delinear caminhos para a mudança. Assim, partindo do acesso aos pensamentos e sentimentos individuais revelados pela criança e seus familiares em repostas objetivas face a situações diversas, os fenómenos sociais abstratos como a pobreza, a exclusão ou a desigualdade materializam-se (Gaulejac & Léonetti, 1994). Conhecendo a forma de lidar com os problemas é possível delinear medidas mais consistentes onde conjuntamente com as crianças e as suas famílias, possam ter um papel ativo, numa responsabilidade partilhada na autenticação dos seus direitos.

A realização de um diagnóstico psicossocial apresenta-se como um processo complexo, fazendo jus às suas pretensões e aos fenómenos que pretende retratar e compreender. Nesse sentido, é necessário que o profissional efetue um constante exercício de aproximação e afastamento da realidade da vida quotidiana, de modo a ter uma visão particular, mas ao mesmo tempo global e integradora, da criança-família em relação consigo própria, com os outros e com o meio. De modo orientador, apresentamos em seguida o processo avaliativo estruturado em três momentos, que se cruzam entre si, os quais procuramos seguir na aplicação aos estudos de caso.

A primeira etapa corresponde à *fase exploratória e de recolha de dados*. O que implica acionar procedimentos, nomeadamente na escolha de técnicas e fontes de informação. Estas revelam-se de extrema importância, na medida em que, a partir das mesmas, irá ser construída a interpretação dos fenómenos e, por conseguinte, selecionadas as estratégias de intervenção. A diversificação tanto das técnicas, como das

fontes, permite o enriquecimento do processo avaliativo. Contudo, a recolha de informação não deve ser apenas profunda, mas criteriosa orientada para aquelas que são as dimensões de vida que importam avaliar. Nesse sentido, o interventor social deve estar atento aqueles que são os dados previamente existentes, nomeadamente quando estes podem ser obtidos por outros profissionais que acompanham o caso.

A segunda fase diz respeito à *análise e reflexão dos dados recolhidos*. Aqui o profissional deve adotar uma postura crítica que permita a rutura com interpretações do senso comum, construída com base em modelos teóricos explicativos. A compreensão das problemáticas pressupõe um estudo à complexidade da interação entre o ser humano e o seu meio, com especial relevância para análise dos ambientes imediatos como a família, a habitação e a escola, contextos de referência onde a criança se desenvolve enquanto ser social. Assim, sentimentos, perspetivas e ambiguidades são projetadas nos locais onde acontecem e a partir dos quais as ações ganham sentido.

A terceira etapa corresponde à fase para a qual convergiu todo o processo, a *delineação e execução da intervenção*. O que pressupõe a elaboração de um plano de intervenção onde constem possibilidades de ação, elaboradas à luz daquelas que são as problemáticas e as particularidades evidenciadas durante a recolha e, posteriormente, análise dos dados considerando o caso concreto. Nesse sentido, a motivação e as capacidades/competências de todos os intervenientes, bem como os recursos humanos e materiais disponíveis, devem ser elementos estruturantes no seu desenho e, consequente, concretização prática.

De modo a exemplificar a forma como o processo de avaliação diagnóstica se concretiza na prática e a forma como a pobreza se pode expressar em diferentes modos de vida, apresentamos dois estudos de caso de duas crianças acompanhadas no decorrer do estágio. A escolha recaiu sobre uma menina e um menino dos mais velhos em idade na sala dos 3-4 anos<sup>56</sup>, grupo que acompanhamos com maior regularidade. A seleção por estas crianças em particular, a qual à primeira passaremos a designar de “Caracóis de Ouro” e ao segundo por “Peter Pan”, foi motivada por diversas razões.

Em relação à Caracóis de Ouro, a primordial, resume-se aos primeiros momentos em que nos conhecemos, assim a descreveríamos – uma menina delicada com pele cor de pêssego, sinal sobre o lábio, os cabelos claros, curtos e desgrenhados e olhos de quem

---

<sup>56</sup> À data de início da intervenção ambas as crianças tinham 4 anos de idade. Já no decorrer do acompanhamento, mais concretamente 5 meses depois, Caracóis de Ouro celebrou o seu 5.º aniversário.



quer devorar o mundo. Caracóis de Ouro foi das poucas crianças que reagiu à nossa presença nesse dia onde tudo era novo, no recreio dirigiu-se a nós, falou connosco. Nas semanas seguintes em que procurávamos o nosso lugar, fomos a companhia umas das outras. Talvez a partir daqui tenhamos construído todos os outros motivos que em seguida elencamos para a sua escolha. Embora, não menos verdadeiros, não apresentam o pendor afetivo destes primeiros momentos. Assim, quisemos aprofundar o nosso conhecimento sobre a Caracóis de Ouro, nomeadamente indagar as razões que sustentassem os sinais de alopecia visíveis no seu couro cabeludo, mas também fatores que possibilitassem compreender o facto de ser a melhor a aluna da sala de aula.

Quanto ao “Peter Pan”, recordar a sua imagem é lembrar um menino frágil, a tremelicar de frio, de mãos nos bolsos e andar desengonçado, tez branca com sardas no nariz, olhos arregalados com levantar de sobrancelha. A sua escolha aconteceu em contraponto com o caso anterior, na medida em que se apresentava como o aluno com maiores dificuldades no cumprimento das metas de aprendizagem estabelecidas. Emergiam assim dúvidas que inquietavam e ânsias na obtenção de repostas, nomeadamente – Como em tão curtas trajetórias de vida, ambas marcadas por privações, podiam os resultados obtidos na escola ser tão distintos? Que estratégias ou medidas deviam ser acionadas para que pudesse ocorrer uma melhoria nos resultados obtidos, fomentando a sua integração escolar?

A vontade de conhecer a resposta a desassossegos que são pessoais, pode favorecer que pré-noções surjam como primeira explicação, contaminando análises que pretendem apresentar uma visão suficientemente clara e neutra das situações retratadas. Na tentativa de minimizar o seu surgimento procurou-se triangular algumas técnicas de recolha de dados, assentando as interpretações em reflexões propostas por autores que aprofundaram os seus estudos nas áreas em causa. Decorrente do próprio acompanhamento realizado no âmbito do estágio, a observação da criança, sozinha ou em interação, nos mais variados momentos do quotidiano, mas sobretudo em contexto escolar, constituiu a ferramenta privilegiada de acesso informação<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Considerando que o grupo de intervenção compreende crianças pequenas, entre os 3 e os 6 anos de idade, muitas delas com dificuldades ao nível da fala e linguagem, o acesso a informações através da expressão verbal pode ficar comprometido. Deste modo, a observação direta constitui uma técnica frequentemente empregue, embora possa ser complementada por outras, como o comboio da vida (biograma adaptado a crianças), o teste de desenho da família ou o modelo narrativo que permitem ao profissional aceder a significados através da projeção que a criança faz de si nestes objetos.

Sendo a criança a principal fonte de dados, nomeadamente durante a fase exploratória, correspondente à identificação dos problemas, no sentido de aprofundar as informações obtidas foi efetuada uma entrevista a uma das suas figuras cuidadoras, no primeiro caso a mãe e no segundo caso o pai. A sua escolha deve-se ao facto de a criança construir o modo como se percebe a si própria, aos outros e aos contextos onde se encontra inserida, através das relações que estabelece com as suas figuras de vinculação (Berger & Luckmann, 1999; Durkheim, 1971). Deste modo, consideramos que o acesso aos significados atribuídos pela mãe e o pai constituem uma extensão da imagem que a criança tem do mundo, além de permitirem aprofundar o conhecimento sobre o ambiente familiar, o primeiro e principal contexto de socialização. Sem a utilização de um guião estruturado de investigação, existem certos parâmetros mais aprofundados do que outros, considerando as características de cada família e dos seus elementos, embora se tenha procurado que o principal enfoque fosse a criança. Os dados recolhidos foram ainda complementados com a análise documental dos registos do processo individual do Rendimento Social de Inserção da Qualificar para Incluir, além da avaliação educativa de final do ano letivo da educadora de infância.

Apesar dos esforços realizados no sentido de uma descrição o mais fiel possível das informações veiculadas, isso não impede a existência de erros nas transcrições e interpretações, fruto de poderes, saberes e afetividades distintas. Como nos recorda Pierre Bourdieu (1999), a relação social construída é sempre marcada pela desigualdade de posições, em que cada uma das partes mobiliza diferentes recursos que acabam por exercer efeitos sobre os resultados obtidos.

#### 6.1. ESTUDO DE CASO 1 – “CARACÓIS DE OURO”

*“Por essa altura, uma menina chamada Caracóis de Ouro chegou, por acaso,  
em frente da casa deles.  
Como era curiosa, espreitou pela janela e depois pelo buraco da fechadura.  
Como não viu ninguém, levantou a tranqueta da porta que não estava fechada  
à chave.”<sup>58</sup>*

---

<sup>58</sup> Excerto retirado da obra “Caracóis de Ouro e os Três Ursos”, Editora Ambar.

### 6.1.1. SOCIALIZAÇÃO RESIDENCIAL

Os locais de residência vão muito além dos espaços físicos, a importância da sua análise encontra fundamento nas vivências e representações que estes imprimem nas pessoas que neles habitam, quer na sua identidade individual, como coletiva.

#### 6.1.1.1. “PORTA COM PORTA”: VIVÊNCIAS E RELAÇÕES DE HABITAÇÃO NUM BAIRRO SOCIAL

Nascida e criada no Bairro do Cerco, a mãe da Caracóis de Ouro diz que conheceu o pai das suas filhas, porque ambos viviam “*porta com porta*”. Começaram a falar um para o outro, ela tinha apenas 12 anos e ele 21. Situação que originou, segundo diz, idas à polícia para prestar declarações e realização de exames de perícia pela abertura de um processo judicial por crime contra a autodeterminação sexual. Na altura o progenitor de Caracóis de Ouro estava a poucos meses de ser pai pela primeira vez de um menino fruto de uma relação anterior, que ficou à guarda de um tio-padrinho com o qual, desde então, não estabelece relação, apesar de várias tentativas de reaproximação.

Nessa época, a mãe da Caracóis de Ouro vivia com a tia que detinha a sua guarda, na medida em que a sua progenitora se encontrava à data presa por tráfico de drogas. Situação que descreve da seguinte forma “*a minha mãe quis fazer-se à vida...foi ver o sol nascer aos quadradinhos*”, acrescentando “*teve um bom tempo sem ir lá para dentro, ainda conseguiu safar-nos*”. Esta nunca chegou a conhecer o pai que morreu quando ainda era uma criança e a relação com essa tia era bastante conflituosa, visível na forma como a designa “*quando a minha mãe foi presa, fiquei com a bruxa*”, relatando várias fugas de casa – “*não me deixava ir ver a minha mãe, roubei cinquenta contos e fui comprar comida para levar...*”. Quando questionada face ao período de tempo que a mãe esteve presa, demonstrou-se um pouco confusa quanto à idade que tinha nesse período, referindo que quando ela entrou “*andava no “5.º ou 6.º ano”* e quando saiu “*já estava a trabalhar*”. A desordem mental que apresenta quanto a esta época da sua vida, pode ser perspectivada como uma tentativa de recalcar para o subconsciente um período que pretende esquecer, marcado por uma fragilidade ao nível dos laços afetivos estabelecidos, nomeadamente numa relação de rejeição (com a tia) ou até mesmo um sentimento de abandono (face à mãe, embora a conduta seja ao nível da consciência justificada por si), que permitiu o desenvolvimento de uma vulnerabilidade narcísica que reflete uma identidade fragilizada que não teve oportunidade de se estruturar e apoiar no decorrer da

infância (Gaulejac & Léonetti, 1994). Quando as relações afetivas são marcadas pela descontinuidade, isso impede o desenvolvimento, a organização e a integração dos fenómenos psíquicos e dos processos mentais (Strecht, 2008).

Entretanto, os pais de Caracóis de Ouro decidiram ir viver juntos, tendo o seu percurso residencial sido assinalado pela vivência em vários bairros de habitação social, inseridos em contextos fortemente desvalorizados e degradados da cidade do Porto, onde moraram, a maioria das vezes, *“por favor”*, porque nessa altura não se importavam e queriam estar um com o outro. Primeiro, no Bairro do Falcão com uns tios, depois no Cerco, retornado ao Falcão onde, nessa altura, já tinham a filha mais velha, voltando novamente ao Cerco e, por fim, ao Bairro do Lagarteiro, onde vivem atualmente. Todas estas comunidades localizam-se na zona oriental da cidade, separados do centro pela estrada da circunvalação, uma barreira geográfica e social, que segrega na periferia as pessoas que para lá dela habitam. Esta trajetória irregular dos cuidadores da Caracóis de Ouro ao nível residencial não pode ser desconsiderada dos intermitentes e baixos rendimentos que os progenitores foram auferindo ao longo dos seus percursos profissionais (ver Ponto 6.1.2.1.). Como refere Gilbert Clavel (2004) o “jogo do mercado fundiário” configura o espaço urbano, fixa o preço do solo, o valor dos imóveis e respetivas rendas, delimitando zonas e excluindo as populações com menor poder de compra para as margens.

#### 6.1.1.2. À PROCURA DE UMA CASA: PARA TRÊS, QUATRO, TALVEZ CINCO

Quando a primeira filha em comum nasceu em 2006, a família encontrava-se a viver com os tios do pai de Caracóis de Ouro, onde a mãe revela que existiam problemas de álcool e dívidas. Por essa altura diz ter sido aberto um processo de promoção e proteção na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), que ainda continua em vigor, por negligência parental. Paralelamente, começou a ser acompanhada pela Associação Qualificar para Incluir, tendo obtido o Rendimento Social de Inserção nesse mesmo ano. Mas, a falta de condições de habitação e sobrelotação da casa onde moravam persistiu, nomeadamente com o nascimento da Caracóis de Ouro, tendo-os levado a alugar uma outra casa, segundo a mãe porque não queria ficar sem as suas filhas.

Desde o início do ano de 2015, tinha Caracóis de Ouro 3 anos de idade, que o agregado familiar foi viver para uma casa situada numa ilha, nas imediações do Bairro do

Lagarteiro. As ilhas constituem um tipo de habitação de cariz operário, massificadas durante o desenvolvimento industrial da cidade portuense no final do século XIX, que acolheram nessa época muitos dos migrantes camponeses com poucos recursos económicos. Construídas no interior dos quarteirões, ladeadas por um corredor de acesso único à via pública, longe da vista daqueles que passam na rua, as habitações são caracterizadas pelas suas condições de precaridade ao nível da habitação e saúde pública. De facto, a casa onde Caracóis de Ouro vive evidencia a ausência de condições de habitabilidade, higiene e segurança necessárias.

No interior da casa a instalação elétrica encontra-se em mau estado, sendo que as cargas elétricas circulam sem estarem conectadas por um fio terra, abrindo possibilidade a que o corpo humano seja o condutor da corrente, fazendo com que a família possa sofrer choques quando encostada a equipamentos elétricos, além de causar danos nos eletrodomésticos. Mas não só, o soalho em madeira, o telhado em mau estado e as portas exteriores danificadas permitem infiltrações de água, além de infestação de pragas e parasitas, facto referido, várias vezes, pela Caracóis de Ouro na escola quando dizia *“a minha casa tem bichos”*, já tendo mencionado ouriço-cacheiro, ratos, baratas. Além de permitir o alastramento da humidade, que aliada à pouca iluminação, à fraca ventilação, à exposição do fumo do tabaco (evidente no odor das roupas e mochila com que a criança vinha para escola) em áreas muito reduzidas, contribuem para agravar os problemas de saúde, nomeadamente de asma de ambas as filhas.

Segundo a mãe da Caracóis de Ouro, apesar dos sucessivos pedidos de obras ao senhorio, este não fez nada, razão pela qual foi diminuindo no valor do pagamento da renda (175 euros), tendo deixado de pagá-la. Encontrando-se neste momento com processo judicial por incumprimento, havendo possibilidade de despejo. Expõe que ela própria já tentou fazer algumas melhorias, mas que com as filhas a viver lá em casa não consegue. O pedido à Domus Social, empresa municipal, para atribuição de uma habitação social foi efetuado há quase dois anos, desde que se mudou para esta casa, mas nunca chegou a obter resposta. Diz já ter recorrido ao Provedor do Inquilino, uma figura de mediação entre os arrendatários e aqueles que procuram casa e a empresa de habitação da autarquia. O acesso ao alojamento privado encontra-se posto em causa devido aos parcos rendimentos familiares (ver Ponto 6.1.2.1.). Este fechamento de portas, onde o próprio sistema social acaba por se tornar produtor de exclusão, leva-a a experienciar sentimentos de ansiedade e revolta, onde a vergonha fica anulada pela projeção da

responsabilidade sobre os outros, sobre a sociedade (Gaulejac & Léonetti, 1994). Tal é visível quando a mãe de Caracóis de Ouro congemma como última possibilidade de ação, na tentativa de alterar esta relação de poder, entrar em contacto com a comunicação social – “*só me falta chamar a TVI!*” – perante a eventualidade de ficar sem as suas filhas “*a CPCJ diz que ficava sem elas [se não mudar de casa]*”. As queixas acumulam-se face à atuação dos profissionais que a acompanham – “*para mim não estão a trabalhar, como deve de ser*”, face ao vazio de respostas por parte dos técnicos diz não perder mais tempo – “*desisto*”, procurando outras formas de resolver os seus problemas. A fuga em frente é uma estratégia utilizada por esta mãe numa tentativa de se reapropriar como dona do seu próprio destino, mas que acaba por colocá-la como sujeito da sua própria exclusão. Vendo-se reduzida à sua impotência perante os condicionamentos exteriores que não consegue controlar, acaba por atribuir a si própria a escolha ilusória de uma decisão (Gaulejac & Léonetti, 1994).

O facto de viverem numa ilha acaba por colocar o agregado familiar numa situação de ainda maior vulnerabilidade do que se vivesse numa habitação camarária num bairro social, na medida em que os contratos de arrendamento são mais elevados e, por vezes, as condições de salubridade são ainda mais diminutas. Quanto ao seu futuro, refere que ir para Cerco era “*a última casa*”, não se alongando muito quanto a explicações, concluindo “*... ali vai morrer*”. Diz já ter preparado as filhas, para a possibilidade de terem de ir viver com a avó materna referindo “*prefiro que vão para a minha mãe, em vez de um colégio [instituição de acolhimento]*”, mas que não queria, porque “*o avó [o companheiro atual da avó] tem problemas com álcool*”. Já Caracóis de Ouro tinha mencionado na escola essa eventual mudança “*a minha mãe que quer que eu vá viver para a casa da minha avó, e eu e a minha mana começamos a chorar*”, quando questionada porquê respondeu “*para a mãe e o pai arranjarem dinheiro*”. Colocada a hipótese de ser só por alguns dias esta afirma “*não, era para sempre, mas eu quero ficar com ela*”. Também pela Caracóis de Ouro, soubemos que “*a mãe vai ter um bebé*”, facto confirmado pela progenitora, o que vem agravar esta situação.

Quanto ao meio envolvente da casa verifica-se lixo espalhado no chão, equipamentos públicos danificados, poluição e sujidade, para além da inexistência de vários serviços e da dificuldade de acesso a oferta de transportes públicos que permitam a saída para o centro da cidade. Porém, em contrapartida, o espírito comunitário define também estes espaços (as ilhas), nomeadamente as relações de boa vizinhança marcadas

pelo espírito de entajuda e solidariedade. Facto que a mãe de Caracóis de Ouro releva quando fala de um casal vizinho, com dois filhos (10 e 8 anos), com quem pode contar para aquilo que precisar – *“a minha vizinha tem um carro, ela leva-me ao hospital [face a uma eventual crise asmática por parte das filhas]”* ou, quando recorda, *“no outro dia ela [a vizinha] não sabia o que fazer para o jantar, mandou uma mensagem ao marido com um daqueles bonequinhos (e exemplifica com as mãos), um hambúrguer ... olhe fomos todos, os oito, no carro ao McDonalds”*. A constituição desta rede de solidariedade primária revela-se de grande importância no preenchimento de funções essenciais de reconhecimento e proteção que permitem construir uma identidade, experienciar sentimentos de pertença e conhecer uma certa forma de integração social (Gaulejac & Léonetti, 1994).

#### 6.1.2. SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR

A família assume-se como o primeiro contexto socializador, o arquétipo de referência para o desenvolvimento futuro. Desde os primeiros anos de vida que as dinâmicas estabelecidas se apresentam fundamentais na aprendizagem do amor e de regras. Os cuidadores constituem-se modelos de aprendizagem, os quais as crianças observam, imitam e reproduzem.

##### 6.1.2.1. DA ESCOLA AO TRABALHO: ENTRE AS LÓGICAS ECONÓMICAS (E POLÍTICAS) E A DEPENDÊNCIA DE APOIOS SOCIAIS

A mãe da Caracóis de Ouro deixou a escola com o 6.º ano de escolaridade, tendo reprovado já não se lembra bem quantas vezes. O motivo, segundo diz, porque *“comecei a namorar, comecei a faltar, depois queria ir trabalhar”*. Acrescentando que a reação da progenitora não foi de concordância *“começou a ralar, porque eu queria trabalhar, ganhar dinheiro”*. Na escola diz num tom jocoso que *“era altamente”, “chegava os testes punha [diz o seu nome] e a data, já está”*. Diz que chegou a desenvolver uma relação mais proximal com uma professora – *“ia para casa da D.T. [Diretora de Turma]”, “ela conhecia os meus problemas, porque a minha mãe deixou de comparecer às reuniões [encontrava-se presa]”*.

Com 14 anos foi exercer funções como empregada de limpeza, tendo trabalhado 7 anos na mesma empresa, seguindo-se outros trabalhos não especificados. Menciona que

*“a profissão que mais gosto é as limpezas”, sobretudo “nas máquinas, eu curti totil”.* Desde então, tem conseguido arranjar trabalho esporadicamente nesta área, dizendo *“posso trabalhar 15 dias, como estar 1 semana em casa”,* referindo *“só me pagam em tickets”* – vales de refeição com montantes de dinheiro que afirma descontar nos grandes supermercados. Além da remuneração em espécie condicionar a liberdade de escolha do trabalhador na finalidade atribuída ao seu vencimento, esta obriga a que o consumidor compre os seus géneros alimentares num determinado estabelecimento onde existam protocolos.

Quanto ao pai de Caracóis de Ouro, face à informação que tivemos acesso, este concluiu o 6.º ano de escolaridade. Depois de uma breve passagem pela construção civil como trolha, quando tinha 18 anos, começou a exercer funções como mecânico e reparador de veículos automóveis. Uma profissão que vai praticando sempre que existem clientes, conjuntamente com a assistência técnica ao nível da informática, nomeadamente com montagem, manutenção e reparação de computadores por conta própria. Embora, esta última, com menos frequência, pois segundo a mãe da Caracóis de Ouro *“as pessoas querem, mas dizem que pagam depois”*.

Os dois chegaram a frequentar no ano de 2010, na sequência de um projeto de inserção delineado pela Qualificar para Incluir, com vista a colmatar o baixo nível de escolaridade de que dispunham, um Curso de Educação e Formação de Adultos (3.º ciclo – 7º, 8º e 9º anos), na área de cozinha, o qual não chegaram a concluir com sucesso. O motivo, segundo a mãe de Caracóis de Ouro, é que *“não gosto que mandem em mim... cheguei ao estágio, pira-te!”*. A utilização de estratégias de evitamento de situações em que se pode confrontar com o olhar crítico do outro, autoexcluindo-se, revelam a interiorização de uma imagem negativa onde são múltiplas as dúvidas quanto à possibilidade de mudança, tornado difícil construir projetos profissionais e de futuro, o que acaba por agravar a sua posição de desinserção (Gaulejac & Léonetti, 1994).

No entanto, as dificuldades de integração laboral dos pais de Caracóis de Ouro não podem deixar de ser consideradas à luz do sistema económico vigente onde a subcontratação e o recurso ao trabalho não declarado marcam profundamente a divisão do trabalho, justificadas, no setor privado, por razões de flexibilidade e seletividade e, no setor público, pelo combate ao desemprego e à exclusão (Clavel, 2004). Em virtude desta inserção irregular dos cuidadores, de quem depende a sustentabilidade do agregado familiar, tem resultado na dependência económica de apoios sociais, os quais se têm



revelado insuficientes a garantirem a proteção das crianças a seu cargo e autonomização desta família, como defendido na *Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro* que aprova as bases gerais do sistema de segurança social. No total, os rendimentos auferidos pelo agregado familiar correspondem a 561,52 € mensais. Por vezes, complementados com outros rendimentos, fruto dos trabalhos esporádicos que ambos vão realizando nas suas áreas de conhecimento profissional, e contando com outros apoios, nomeadamente da junta de freguesia, em meses alternados relativamente à medicação.

O Rendimento Social de Inserção apresenta-se como a principal fonte de rendimento da família, no valor de 488,68 € mensais. O RSI constitui um apoio financeiro aos indivíduos e famílias mais pobres, tendo em vista a satisfação das suas necessidades básicas, complementado por um contrato de inserção socioprofissional. Esta que deve ser uma medida transitória e impulsionadora da autonomia, acaba por assegurar a manutenção de uma situação de carência, quer pela insuficiência dos montantes disponibilizados, quer pela efetivação dos planos delineados.

Por um lado, porque os valores atribuídos a cada elemento<sup>59</sup> são inoportunos com o acesso a um nível de vida digno que possibilite uma efetiva participação social, nomeadamente onde as pessoas são consideradas como partes de um montante que não garante sequer a sobrevivência. A base de referência para o titular encontra-se estipulada nos 180,99 €, sendo que o segundo adulto recebe 70% dessa quantia (126,69 €) e os menores de 18 anos metade desse mesmo valor (90,50 €). Considerando apenas a alimentação, para uma dieta saudável de um agregado familiar com esta composição são necessários 766 euros mês, segundo o cabaz alimentar indicativo para Portugal<sup>60</sup> designado pela Rede Europeia de Orçamentos de Referência. Um custo que ultrapassa os rendimentos mensais obtidos pelo agregado familiar, sem considerar outras despesas consideradas fundamentais. Deste modo, as quantias auferidas pela família são assim influenciadas por programas e medidas governamentais, nomeadamente ao nível das políticas de proteção social (Sarmiento & Veiga, 2010).

---

<sup>59</sup> O Rendimento Social de Inserção é calculado em função da composição e do rendimento do agregado familiar ou do indivíduo, se vive sozinho (DPC, 2016).

<sup>60</sup> O cálculo efetuado considera o preço dos alimentos, ao nível da sua qualidade e quantidade, os equipamentos de cozinha necessários para preparar, servir, consumir e preservar os alimentos e, ainda, o necessário para a atividade física, sem esquecer a componente social da alimentação, nomeadamente realizar refeições fora ou receber familiares e amigos em casa. Ressalvamos que este orçamento foi realizado considerando crianças e pessoas em idade ativa, de boa saúde, sem deficiências e a viver em Lisboa. O catálogo foi consultado no sítio da internet da Comissão Europeia em <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=7865&type=2&furtherPubs=yes>, acedido a 25 de outubro de 2016.

Por outro lado, os indicados programas de inserção, encontram-se fortemente dependentes do mercado de emprego, que nos últimos anos foi abalado por uma crise económica e financeira à escala europeia, em contraponto com a multiplicação do número de títulos académicos e seus detentores decorrente de um período de massificação escolar<sup>61</sup>, que se traduziu num aumento do número de desempregados que abrangeu todos os níveis de escolaridade de forma significativa<sup>62</sup>. Se para muitos com elevadas qualificações a inserção profissional passou a ser feita em trabalhos onde são exigidas poucas habilitações escolares, tal fenómeno acabou por reduzir as oportunidades àqueles que anteriormente ocupavam esses lugares, colocando estas populações com níveis mais baixos de escolaridade numa situação de agravada desvantagem.

Muitas das vezes, as próprias instituições e os seus técnicos que desenvolvem e concretizam a ação social apresentam também responsabilidade na não concretização destes planos. As razões são múltiplas: envolvidos em defender domínios de atuação e querelas profissionais, não rentabilizam uma intervenção concertada e integrada que valorize parcerias estabelecidas; imersos na burocracia, prazos e na instabilidade das suas próprias vidas, acabam por não realizar ações centradas nas pessoas, efetivando a personalização da contratualização; concentrados na falta de recursos e num desânimo instalado na reversão da pobreza, omitem-se de procurar soluções alternativas que mesmo que não permitam o acesso a meios financeiros, assegurem a vivência de momentos de dignificação humana.

Ao RSI junta-se o abono de família, no valor de 72,84 € mensais. Uma prestação em dinheiro, cuja finalidade é compensar os encargos familiares no que diz respeito ao sustento e educação das crianças, mas que pela sua quantia se revela insuficiente a cumprir com tal desígnio.

---

<sup>61</sup> Nos últimos 50 anos, o aumento progressivo e generalizado da escolarização nas crianças e jovens residentes em Portugal foi impulsionado pela democratização política e abertura do país ao exterior que favoreceu a criação de um ensino gratuito, universal e obrigatório, que em 1986, se estendeu até ao 9.º ano de escolaridade e, em 2012, até ao 12.º ano de escolaridade (ou 18 anos de idade). Entre 1965 e 2015 registou-se um aumento de frequência de alunos no ensino básico de 12,7% no 1.º ciclo, de 76,7% no 2.º ciclo, de 76,9% no 3.º ciclo e no ensino secundário de 72% (Fontes: DGEEC/MED – MCTES | INE, PORDATA, 2016).

<sup>62</sup> Entre 2000 e 2015, a taxa de desemprego em Portugal revelou uma tendência de evolução, acentuada entre os anos de 2009 e 2013 em todos os níveis de escolaridade. No ano de 2013 atingia os valores máximos com 16,2% da população desempregada, sendo que 17,3% não tinha qualquer tipo de instrução, 17,0% o nível primário de educação, 17,4% o nível secundário e 12,6% o nível terciário (Fontes: INE, PORDATA, 2016)

Se calcularmos o limiar de risco de pobreza<sup>63</sup>, constatamos que os rendimentos desta família (561,52 €) se encontram abaixo de limite estabelecido considerando a composição do agregado familiar (913,79 €), apenas auferindo aproximadamente cerca 61% desse montante. Constatamos, por isso, que esta vive abaixo do limiar de pobreza instituído e, como tal, em risco de exclusão social. A utilização desta medida relativa, permite constatar que a privação dos recursos monetários leva a que a família se encontre limitada no acesso a outro tipo de bens alcançáveis por essa via, como a alimentação, a habitação, o vestuário, os transportes, a saúde, a educação, entre outros. Todos eles apresentam consequências diretas nas condições em que as crianças crescem e se desenvolvem, uma vez que dizem respeito à satisfação das suas necessidades básicas, nas quais não podemos deixar de considerar os padrões de consumo vigentes.

Nos encargos mensais desta família, as despesas fixas correspondem a um valor aproximado de 362,21 €, sem contar com a alimentação e dívidas: ao nível da habitação, a renda (175 €), a água (14,50 €), a eletricidade (31,12 €) e o gás (51,00 €) perfazem um total de 271,62 € e, ainda, na saúde (37,00 €) e telecomunicações (53,59 €). O agregado encontra-se assim numa situação de sobrecarga com a habitação<sup>64</sup> uma vez que as despesas com a casa representam aproximadamente 48% do seu orçamento familiar. Se alargamos a análise a outras dimensões, verificamos que a família se encontra numa situação de privação material severa que acentua a sua exclusão social. Dos nove itens apresentados para o cálculo desta medida<sup>65</sup>, que correspondem a necessidades económicas e bens duráveis das famílias, apenas três se encontram satisfeitos – dispõe de máquina de lavar roupa, televisão a cores e telemóvel – todas as outras dificuldades verificam-se, nomeadamente:

---

<sup>63</sup> O limiar do risco de pobreza corresponde a 60% do rendimento mediano por adulto equivalente, após transferências sociais, em cada país. Em Portugal, em 2014 (últimos dados), a linha de pobreza era de 5.061 euros anuais, ou seja, 421,75 € em 12 meses. Num agregado familiar, segundo a escala de equivalência, atribui-se o peso de 1 ao primeiro adulto, de 0,5 aos restantes adultos e de 0,3 a cada criança (com 14 ou mais é considerado para o efeito adulto) (Fonte: INE, PORDATA 2016).

<sup>64</sup> A taxa de sobrecarga das despesas em habitação ocorre quando as despesas com o domicílio ultrapassam 40% do rendimento disponível, depois de deduzidas as transferências sociais relativas à habitação. As despesas incluem água, eletricidade, gás ou outros combustíveis, condomínio, seguros, saneamento, pequenas reparações, bem como as rendas e os juros relativos ao crédito à habitação principal (Fonte: INE, 2016).

<sup>65</sup> A privação material verifica-se quando não existe acesso a pelo menos três dos nove itens representados e a privação material severa corresponde às situações em que não existe acesso a pelo menos quatro (Fontes: INE, EU-SILC, 2016).

- incapacidade para assegurar o pagamento imediato de uma despesa inesperada, sem recorrer a empréstimos, próxima do valor mensal da linha de pobreza por adulto equivalente (aproximadamente 421,75 €);
- impossibilidade de pagar uma semana de férias, por ano, fora de casa, suportando despesas de alojamento e viagem para os elementos da família;
- atraso, por dificuldades económicas, no pagamento de despesas correntes, relativas à alimentação na mercearia e na renda da habitação ao senhorio, o que levou à contração de dívidas, quanto a esta última, foi entretido um processo judicial, encontrando-se a família em risco de despejo;
- incapacidade financeira para fazer uma refeição de carne ou peixe, pelo menos de 2 em 2 dias, mencionando que os progenitores já deixaram de fazer refeições, passaram fome, porque não tinham dinheiro, ou outros meios, para obter comida;
- incapacidade financeira para manter a casa adequadamente aquecida, situação agravada pelas condições de habitação;
- indisponibilidade económica para possuir um automóvel para uso privado.

A nível familiar verifica-se uma contração nos consumos, sendo que os bens adquiridos ou ofertados pela caridade pública ou privada, são frequentemente os indispensáveis à sobrevivência ou à escolarização das filhas.

#### 6.1.2.2. “A LUTAR PELA VIDA”: DO PRIMEIRO AO RESTO DOS DIAS

Caracóis de Ouro nasceu prematura “*faltava 1 semana para fazer 6 meses*”, tal como já tinha acontecido com a sua irmã mais velha, a mãe refere que “*ela esteve 2 meses a lutar pela vida*”. Nessa altura permaneceu na incubadora na unidade hospitalar, sendo que os pais a viam em casa num computador com ligação à internet através de um serviço online. Depois deste período de tempo, gerador de muitas dúvidas, incertezas e grande ansiedade, mas também marcado pela ausência de contacto físico entre a mãe e a bebé, Caracóis de Ouro começou a manifestar uma conduta incompreensível aos olhos daqueles que a rodeavam, como refere a progenitora “*ela nasceu careca, começou a ganhar cabelo, começou a arrancar*”. Os fatores anteriormente enumerados relacionados com variáveis emocionais (mas também eventos stressantes), podem ter sido desencadeadores do problema de saúde que a menina começou a apresentar, uma perturbação de

comportamento, designada na literatura sobre o tema como tricotilomania (Correia & Maia, 2007). Inúmeros autores, entre os quais John Bowlby (1969/1982 *cit in* Pontes et al., 2007) se assume como um exemplo paradigmático, ressaltam a importância da vinculação afetiva estabelecida entre a mãe e o seu bebé durante os primeiros anos de vida, na aprendizagem de expectativas positivas, sentimento de segurança, apoio e valorização. O sentimento de confiança constrói-se através do afeto e da satisfação das necessidades básicas (do adulto à criança), constituindo o primeiro passo na edificação da identidade. Quando desenvolvido, a capacidade exploratória da criança alarga-se, o que permite uma maior riqueza de experiências e estímulos, que reforça o sentimento de se ser capaz (Erikson, 1976). Já o medo do abandono estabelece-se muito cedo, por volta dos 6 meses, quando a criança começa a ganhar percepção da sua individualidade; sendo que a sua vivência pode ser equiparada à morte (Peck, 2002).

Desde essa altura, diz que a filha é acompanhada por um psicólogo, tendo ido uma vez a uma consulta de pedopsiquiatria (com 2 anos de idade), onde refere terem-lhe dito o seguinte – *“ela puxa [o cabelo], porque não tem amor e carinho dos pais”*, acrescentando que lhe prescreveram um tratamento farmacológico para administrar à criança *“tem aqui uns calmantes”*. A mãe que não se encontrava (conscientemente) preparada para ser confrontada com tal afirmação que punha em causa o papel maior da sua vida, jurou nunca mais lá voltar. A dificuldade de aceitar responsabilidade por esse comportamento pode ser explicada pelo desejo de evitar a dor das suas consequências<sup>66</sup> (Peck, 2002). A denegação permite a esta mãe preservar, para si própria, uma imagem que consegue estimar, permitindo suportar uma situação ameaçadora para a sua integridade psíquica, recusando-se por isso a ver outros que a possam colocar em causa (Gaulejac & Léonetti, 1994). Às vezes é necessário, num momento inicial de construção de uma relação, a retenção seletiva de opiniões, na medida em que confrontar alguém com algo que não é capaz de gerir, pode além de constituir uma perda de tempo, ter um efeito desmoralizador (Peck, 2002).

Entretanto Caracóis de Ouro teve alta das consultas de psicologia, porque segundo a mãe *“o psicólogo não sabe mais o que fazer”*, tendo enumerado algumas das técnicas de modificação comportamental, nomeadamente ao nível da prevenção da resposta, como colocar uma meia na mão ou aplicar um verniz de sabor amargo nas unhas

---

<sup>66</sup> Recordemos as palavras de M. Scott Peck (2002, p. 55) *“a análise do mundo exterior nunca é pessoalmente tão dolorosa como a análise do mundo interior, é certamente devido à dor que envolve uma vida de auto-exame que a maioria se desvia dela”*.

(na medida em que a menina leva os cabelos à boca depois de os arrancar), mas que nada adiantou – referindo “*mesmo distraída, ela não para de puxar*”, acrescentando “*já é vício dela*”. A mãe menciona a hora de dormir como a mais dramática “*é sempre quando ela vai para a cama [que a situação se agrava]*”. Encontrando-nos presentes no dormitório na hora da sesta diurna, podemos observar que Caracóis de Ouro colocava os dedos na boca para adormecer, acabando por ficar com o polegar. Contudo, passados alguns meses desde o início das aulas repetiu-se algumas vezes o comportamento referido pela mãe – *Caracóis de Ouro arrancava os cabelos e passava os fios pelos dedos e a boca*. Apercebendo-nos dessa conduta passamos a sentarmo-nos sempre ao lado dela, antes que esta adormecesse. Inicialmente começou a fazer alguns movimentos fletidos em direção à cabeça – nós retirávamos-lhe a mão e dizíamos num tom de voz baixo “*não faças isso Caracóis de Ouro*” – em seguida começávamos a fazer algumas carícias no rosto e no cabelo, ela acabava por adormecer. Passado algum tempo, aproximava-se das nossas pernas, já sem dizer nada, afagávamos os seus cabelos, e ela dormia. Assumindo a existência de um sentimento interior de abandono vivido pela Caracóis de Ouro, este pode efetivamente ter na sua base a negligência afetiva, simplesmente por não receber dos pais a tranquilização necessária a que não será abandonada.

Contamos à mãe sobre esta possibilidade de estar junto da filha no momento de ir deitar, de lhe contar uma história, de criar um clima protetor que lhe conferisse segurança. Esta diz que as filhas “*não dormem, enquanto o pai não chega*”, expondo que a Caracóis de Ouro lhe pede para apagar a luz e que lhe declara “*eu não estou a arrancar [o cabelo]*”. Acrescentando o seguinte “*eu tenho que lhe dizer que sim a tudo, se não ela arranca o cabelo*”. Referindo que está a pensar retomar as consultas, porque acha que nos últimos tempos ocorreu um agravamento, tendo demonstrado disponibilidade para receber ajuda “*se eu lutei até agora, também vou continuar*”, mas não colocando, ainda, a hipótese de que parte da solução possa passar por si. O agravar da situação pode estar relacionado com a vivência de momentos de tensão, tristeza e ansiedade (Correia & Maia, 2007), apresentamos, por isso, algumas hipóteses: *Os problemas com a casa têm-se repercutido negativamente nas relações e clima familiar? A possibilidade de ir morar com a avó e, conseqüentemente, o afastamento dos pais? Os problemas de gravidez da mãe e a chegada de um novo irmão?*

A relação entre os pais da Caracóis de Ouro e a sua repercussão no clima familiar pode também ser aqui um fator importante para as oscilações do comportamento. Na

medida em que a mãe disputa com o pai a atenção e o amor das suas filhas, revelando algum ressentimento em relação a esse afeto, quando estas manifestam o desejo de estar com ele. Por exemplo, quando o casal esteve separado 15 dias – *“não conseguia afastá-las do pai ... queriam-me trocar por ele”*, chegando mesmo a afirmar *“são obcecadas [pelo pai]”*, não conjecturando a possibilidade de elas ficarem com outra pessoa que não ela. Ou então, quando refere – *“não conseguem adormecer, sem ele chegar... fazem-me a vida negra”*. Pensar que as filhas prefiram ou queiram ficar com o pai, assemelha-se a um abandono que faz florescer na mãe a sua fragilidade narcísica, nomeadamente reviver sentimentos negativos que experienciou enquanto criança e que se refletem na sua identidade desvalorizada. Ainda que inconscientemente, a mãe de Caracóis de Ouro acaba por reproduzir na relação que estabelece com a filha o fracasso dos seus vínculos parentais, marcados pela inexistência de uma figura paterna (pela morte do pai) e por uma ausência prolongada da mãe (por ter sido presa) que se refletiram numa carência de amor e confiança, acabando por se punir a si própria e à filha, talvez como teria gostado de ter punido os seus pais por não terem estado presentes nos mais variados momentos da sua vida (Gaulejac & Léonetti, 1994).

### 6.1.3. SOCIALIZAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A escola constitui-se um dos mais importantes contextos socializadores, logo a seguir à família, com grande influência na formação e desenvolvimento das crianças. O jogo de interações estabelecido entre os diversos atores que compõem o sistema de ensino influenciam as aprendizagens, os resultados e o próprio ambiente escolar. Mas, a ligação que a criança cria com a escola resulta, em grande parte, das relações com o aprender anteriormente instituídas, nomeadamente na família.

#### 6.1.3.1. DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA: UM EXEMPLO FAMILIAR A SEGUIR

Na casa da Caracóis de Ouro apesar do dia-a-dia ser marcado por algumas tensões e conflitos referentes a problemas como a falta de dinheiro, as condições da habitação ou a relação entre o casal, os pais procuram criar alguns momentos de convivência familiar. A mãe relata algumas atividades que faz conjuntamente com as filhas, afirmando *“brincamos um bocado, se não morremos estúpidos”*. Diz que é habitual fazerem lanches num parque perto de casa, que costuma levar a bicicleta que o

padrinho ofereceu à afilhada e que outras vezes esta tenta andar com os patins da irmã. A Caracóis de Ouro chegou a relatar na escola alguns destes momentos de convívio, nomeadamente com a família alargada aos fins-de-semana, como quando foi com os pais e os padrinhos visitar uma quinta com animais a Celorico de Basto; quando foi de autocarro com a família, incluindo a avó, ver uma aula de dança; ou, quando, no verão, chegaram a ir todos para uma praia junto ao rio.

Os padrinhos são assim uma presença assídua na vida da Caracóis de Ouro, com quem estabelece uma relação de grande afetividade e suporte. O padrinho trabalha como operador num hipermercado e a madrinha/tia materna trabalha numa escola de râguebi num centro de ocupação dos tempos livres no âmbito de um projeto de cariz social (que a irmã da Caracóis de Ouro também frequenta), além de ser bombeira voluntária. Segundo a mãe da Caracóis de Ouro – *“a minha irmã foi até ao 12.º ano, foi a única [são três] ... nunca reprovou”*, arrematando *“ela é a melhor de todas”*. Refere que está sempre muito ocupada com o piquete, onde integra as forças de reserva do corpo de bombeiros para ocorrer a situações de urgência. Diz também que o padrinho se dispôs a ficar com elas (as suas filhas), nomeadamente a pedir um empréstimo ao banco para alugar uma casa face à eventualidade de despejo, acrescentando *“acho que foi a melhor coisa que lhe calhou [à Caracóis de Ouro]”*. Acrescenta que a sua irmã (tia-madrinha) constitui um modelo para a sua filha – *“quando for grande quer ser o que a madrinha faz”*, citando a Caracóis de Ouro *“quero trabalhar num ATL, quero ser bombeira, ter dois empregos como a madrinha”*. Quanto a projetos de vida, o pai espera que seja *“futura técnica de informática, isso se não for professora de informática...lá veremos o futuro”*; para a mãe *“o que ela quiser...quero que ela vá até ao 12.º ano”*, concluindo *“apoio-a em tudo”*. Esta acrescenta, ainda, *“claro que é bom receber o dinheiro ao fim do mês [do RSI], mas eu tenho a bata pendurada, porque quero que elas [as filhas] saibam que eu trabalho”*. Esta última, acaba por constituir uma estratégia de defesa assente na dissimulação da sua situação de vulnerabilidade como “beneficiária” perante as suas filhas, ao apresentar um sinal de inserção através do emprego (a bata pendurada), numa tentativa de preservar a sua autoestima e dissociar-se de uma imagem desvalorizada de si (Gaulejac & Léonetti, 1994). Apesar da fragilidade da integração socioprofissional, os pais procuram assim exercer uma influência positiva quanto à importância da prossecução dos estudos e da inserção profissional, apresentando como uma das estratégias de vida, o investimento na segunda geração pela acumulação de capital escolar.



A família estabelece, ainda, relação com alguns familiares do lado paterno, nomeadamente o avô que se encontra reformado, embora tenha sido comandante nos bombeiros, e a tia que é operadora de caixa num supermercado, mas também bombeira voluntária. A aprendizagem que ocorre dentro do contexto familiar e social específico da criança influencia profundamente a relação que esta estabelece com o saber (Lahire, 2011), a família alargada constitui assim um meio de ligação ao mundo normativo, à interiorização de hábitos e disposições de estudo e trabalho, fundamentais à apropriação da cultura escolar e à integração social da pequena Caracóis de Ouro.

No seu quotidiano a criança apresenta contacto com a cultura escrita, nomeadamente por via da irmã (10 anos), imitando-a nas tarefas escolares. A mãe chegou a relatar “*quando vê a irmã a fazer os trabalhos de casa, também quer fazer, por isso tivemos de lhe comprar um caderno*”. Uma vez trouxe para a escola uma revista de atividades da “Peppa”, uma animação infantil com uma porquinha cor-de-rosa que através de situações do dia-a-dia procura transmitir mensagens educativas. Diz que foi oferecida pelo pai e que os exercícios didáticos foram resolvidos em conjunto com a irmã. Quando chegou à escola, Caracóis de Ouro já sabia escrever o seu primeiro nome com facilidade e desenhar a figura humana, em ambos os casos era a única menina acompanhada pela Qualificar para Incluir na Sala dos 3/4 anos que o fazia (facto que se estendia a alguns meninos de 5 anos). Nas brincadeiras livres da sala de aula, tomava a iniciativa, com regularidade, de escolher a área da biblioteca (uma das poucas crianças), sentando-se no tapete a folhear os livros e a imaginar histórias através das imagens. A mãe chegou a contar que em casa costumavam jogar loto em família, um jogo em que se utilizam cartões com quadradinhos numerados de 1 a 90 e em que se vão ditando os números com o objetivo de os preencher na totalidade, tendo constituído uma das formas através das quais a menina aprendeu a conhecer os números. Caracóis de Ouro conseguia inclusive identificar letras como “A”, “B”, “L”, “J”, “N” ou “X”, afirmando que foi a irmã que lhe ensinou o abecedário.

Era comum Caracóis de Ouro falar sobre os acontecimentos vividos em casa relacionados com a escola, chegando mesmo a replicar sobretudo com a figura paterna algumas dessas vivências. Por exemplo, quando levou para escola uma palheta feita com o plástico de um copo de iogurte igual à do professor de música; quando confeccionou umas bolachinhas de manteiga “*para as professoras*” como na aula de culinária; ou

quando concertou a máscara do lobo elaborada na sala de aula. O que demonstra por parte do cuidador atenção e estimulação para as questões da aprendizagem.

#### 6.1.3.2. DA ESCOLA PARA CASA: A ALUNA IDEAL

A Caracóis de Ouro frequenta o ensino pré-escolar no Colégio Liverpool, desde o início da parceria estabelecida com a Qualificar para Incluir. Quanto ao facto de a filha poder estar a frequentar este estabelecimento de ensino a mãe acha “ótimo”, referindo que inicialmente estava um pouco apreensiva e se não tivesse gostado da escola, a tinha tirado. Diz que as sessões de estimulação promovidas pela QpI que decorriam no Colégio, permitiram conhecer melhor as dinâmicas, os espaços e os seus profissionais. A mãe compareceu a todas estas reuniões, às quais vinha sempre acompanhada pela avó da menina (a sua progenitora), tendo-se envolvido também em outras iniciativas no âmbito da sua educação – por exemplo, na comemoração do Dia da Mãe ou do Dia da Família. Expõe que gostava de participar, porque conhecia os conteúdos de aprendizagem da filha – *“achei fixe, uma pessoa sabia mais o que eles faziam”* – e partilhavam alguns momentos juntos – *“era bom passar um tempinho com eles”*. O investimento pedagógico da mãe passou, ainda, por saber informações acerca evolução da filha, através de contactos telefónicos e presenciais, avisando e justificando antecipadamente as faltas à escola; o investimento dos seus recursos financeiros na compra de todo o material escolar pedido pela Educadora; enviando para a escola dinheiro ou materiais para a participação ou a realização de atividades (ex. uma moldura com uma fotografia como presente do Dia do Pai; caixas de ovos para a elaboração de um coelho na época da Páscoa; revistas de distribuição para preparação de uma roda dos alimentos nas sessões de estimulação).

Nas sessões de estimulação, quando Caracóis de Ouro via a mãe e a avó ficava com um sorriso no rosto, corria para os seus braços e fazia carinhos. Nas dinâmicas de grupo a criança interagia não apenas com elas, mas também com os colegas e os técnicos, demonstrando-se à vontade. Nas atividades realizadas, a mãe deixava que ela fizesse sozinha as coisas, orientando-a, não a substituindo, como acontecia com a grande maioria dos cuidadores. Conferindo-lhe possibilidade de explorar, experimentar e testar as suas capacidades, sem deixar de a chamar atenção quando entendia ser necessário através de repreensões. Também no decorrer das dinâmicas de grupo foi possível observar por parte da mãe e da avó uma necessidade de diferenciação face às condutas e modos de educar das outras mães, visíveis na expressão corporal e verbalizada em comentários à parte,

numa hierarquização onde a sua família ocupa uma posição superior relativamente aos seus semelhantes excluídos. Esta distinção pode ser útil quando se referem a outras imagens que lhe permitam sair do processo de desinserção, sobretudo se existir uma terceira pessoa a mediar a consolidação de uma nova identidade (Gaulejac & Léonetti, 1994).

No Colégio Liverpool, a Caracóis de Ouro é muito elogiada pelos docentes que contactam com ela como sendo bem-educada, trabalhadora e esforçada, enquadrando-se no protótipo de “aluna ideal” considerando o quadro cultural e ideológico do grupo de pertença dos professores (Becker, 1952). Apesar de algumas críticas apontadas ao contexto familiar ao nível dos recursos materiais e culturais é reconhecido o seu esforço para a estimulação de uma aprendizagem conforme o modelo de ensino e a sua participação na vida escolar.

Pela observação, acompanhamento e orientação da Caracóis de Ouro nos diferentes espaços da escola foi possível verificar que esta acompanhava com facilidade as áreas de conteúdo e o ritmo das aulas. Não apenas a Educadora estimulava a sua participação, encorajava-a a expressar-se, como a menina o fazia autonomamente, sem ser solicitada diretamente, entrando em interação com outros adultos e crianças. Nos momentos de exposição (por exemplo, na introdução à prática de uma atividade) ou leitura de histórias, demonstrava capacidade de atenção e concentração, numa autodisciplina corporal e mental, que se estendia ao sentido de obediências às regras e ordens estabelecidas, aceitando facilmente a autoridade do adulto e trabalhando com ele – por exemplo, seguindo as regras de um jogo, mesmo que tal a coloca-se em desvantagem perante os colegas, ficando frustrada se não corresponde às expectativas, nomeadamente no término de uma tarefa; reconhecendo a responsabilidade pelos seus erros, pedindo desculpa sem ser necessário lembrar. Estes atributos comportamentais favoráveis ao estudo e ao trabalho são progressivamente construídos pelo meio social e tendem a não se encontrar muito desenvolvidos em crianças pequenas que se caracterizam pelo seu pensamento egocêntrico, centrado na satisfação imediata das suas necessidades, desejos e vontades (Piaget, 1977), o que revela por parte da Caracóis de Ouro maturidade na aprendizagem do adiamento da gratificação.

De forma geral, Caracóis de Ouro respondia corretamente às questões colocadas e fazia os exercícios propostos, sem que fosse necessárias grandes intervenções por parte da Educadora de Infância. Revelava, ainda, interesse, curiosidade e gosto pela descoberta,

colocando dúvidas e questões sobre aquilo que a rodeava, do tipo “O que”, “Porquê?” ou “Para que?” – por exemplo, “*O que é o título da história?*”. Sendo que a professora reforçava os seus sucessos na realização das tarefas escolares (elogiando), estimulando a menina a ajudar outros colegas com mais dificuldades incutindo, deste modo, disposições de partilha e colaboração para com os pares. Esta ajudava, no sentido de corresponder à imagem que a professora tinha sobre si e obter a sua aprovação, repetindo muitas das vezes as suas frases. Ao mesmo tempo, verificavam-se observações morais para com os colegas – “*não vais ter carimbo [recompensa dada pela Educadora], se não acabares o trabalho*”, ou seja, verbalizações no sentido crítico, sobre o que se deve ou não fazer, chegando a trocar da conduta ou das capacidades das outras crianças (rindo-se), numa afirmação da superioridade do seu “eu” pela diminuição do outro (Piaget, 1977). No final do ano letivo, a avaliação da Educadora de Infância foi muito positiva, tendo Caracóis de Ouro cumprido com todos os objetivos e realizado todas as atividades propostas, apresentando dificuldades apenas numa dimensão – “*aceita a derrota e os pequenos fracassos com naturalidade*”.

## 6.2. ESTUDO DE CASO 2 – “PETER PAN”

*“Todas as crianças crescem, menos Peter Pan.  
Ele não sabe ler nem escrever e vive na Terra do Nunca.”*<sup>67</sup>

### 6.2.1. SOCIALIZAÇÃO RESIDENCIAL

Os locais de residência vão muito além dos espaços físicos, a importância da sua análise encontra fundamento nas vivências e representações que estes imprimem nas pessoas que neles habitam, quer na sua identidade individual, como coletiva.

#### 6.2.1.1. *“ELES NÃO ME TIRAM DAQUI”: DAS RUTURAS AO ISOLAMENTO*

A família do Peter Pan, constituída por dois adultos e quatro crianças, vive atualmente no Bairro do Lagarteiro. Ambos os progenitores são naturais do Porto, ela tem 27 anos e ele 31 anos, e viveram toda a sua vida em bairros antigos ou de habitação social, em zonas de aglomeração de grupos pobres, como recorda o pai – “*eu fui nascido na Banharia, na antiga Rua Escura, fui lá criado, morei muitos anos no Bairro da Mitra, fui*

---

<sup>67</sup> Excerto retirado da obra “Peter Pan”, Edições Girassol.

*acabado de criar aqui [no Lagarteiro]*". O local a que refere ter passado os primeiros anos da sua vida localiza-se no Morro da Sé, no centro histórico portuense, a rua é conhecida pelos seus edifícios degradados, prostituição e tráfico de droga. Alguns destes fatores também fazem a história do Bairro do Lagarteiro, criado nos anos 70, do século XX, por ação do Estado, distancia-se do primeiro local de vivência, no nosso entender, por dois grandes motivos: a sua localização geográfica na periferia da cidade grande, à margem de todos os acontecimentos citadinos e pela inexistência de uma identidade bairrista, que reforce os laços de pertença a um grupo, que permita suportar os dias de angústia ou de desespero gerados pela pobreza. Tal é visível no descontentamento que os pais do Peter Pan têm vindo a demonstrar com a vida naquele contexto, apresentando queixas quer relativamente às más condições da habitação, quer ao ambiente do próprio espaço envolvente.

Face às condições de habitabilidade, os pais do Peter Pan enumeram problemas com a própria construção do imóvel ao nível das infraestruturas, nomeadamente com a ausência de água quente canalizada, a falta de espaço na habitação e a sobrelotação. O pai demonstra-se bastante insatisfeito com a casa, expondo – *"nós temos direito a uma tipologia maior, uma tipologia tipo 4, quando eles fizeram as obras aqui no bairro, eles estragaram-me a casa toda, chove dentro de casa e eles não querem assumir nada, nem me tiram daqui para uma tipo 4, nem me fazem obras"*. Acrescenta, já ter efetuado um pedido aos serviços municipalizados para a atribuição de uma nova habitação – *"já há dois anos que fiz requerimento e eles não me tiram daqui"*. Consequentemente, refere que a permanência na habitação tem resultado em elevados gastos – *"já deitei carrinhos, já deitei roupa, já deitei muita coisa que me faz falta fora, por causa do caruncho, porque me está a consumir tudo, está-me a estragar tudo"* – e, ainda, – *"ando a pintar a casa, um bocado de cada vez, e não adianta, passado dois ou três meses fica outra vez igual, ando a gastar dinheiro, para deitar ao lixo"*. Além das despesas materiais, o progenitor adianta que o mau estado da habitação tem prejudicado a saúde dos seus filhos, nomeadamente da sua filha mais nova que tem bronquite asmática, mas também do Peter Pan *"...então o [diz o seu nome] para ficar doente, é um instantinho"*. De facto, no decorrer do ano letivo, foram frequentes as indisposições ou doenças físicas manifestadas pelo menino, faltando com frequência à escola. No acumular de todos estes problemas com a casa, aumentam as reclamações quanto à inação das instituições, atribuindo responsabilidades aos seus profissionais, nomeadamente à sua má vontade. Quando as

políticas de habitação e ordenamento do território se orientaram por lógicas de rentabilidade estritamente economicistas (a curto prazo), que se refletem por exemplo na localização, nos equipamentos, nas formas arquitetónicas ou na qualidade dos materiais utilizados, constroem caminho para uma agudização do processo de segregação espacial (Queiroz & Gros, 2002).

Paralelamente, o ambiente e as relações estabelecidas no próprio contexto residencial são alvo de críticas por parte dos pais de Peter Pan, acabando por reduzir grande parte dos seus problemas à residência naquele espaço habitacional, como por exemplo o desemprego (ver Ponto 6.2.2.1.). O bairro localizado na zona limítrofe da cidade, mais concretamente em Campanhã, é profundamente marcado pela existência de estigmas geográficos, sociais e culturais, acompanhado pela ausência de vários serviços, atividades desportivas ou culturais – como refere o pai *“é outra das razões, porque quero sair daqui para fora...aqui é o fim do mundo... é a zona esquecida do Porto... aqui no Lagarteiro só aparecem na altura das eleições...foi construído um pavilhão enorme e está vazio”* – às dificuldades de acesso a oferta de transportes públicos que segregam a sua população nas margens. Um paradoxo face à presença de uma estação ferroviária internacional na freguesia, que movimenta milhares de passageiros todos os dias, e de uma linha de metro que, no entanto, não consegue chegar ao interior da comunidade. Exemplo disso é o facto de o “400” constituir a única carreira da Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP) que liga o Bairro do Lagarteiro à baixa do Porto. Ao qual acrescem a existência de uma série de problemáticas como a poluição, o vandalismo ou a violência, referindo a existência de lixo espalhado pelo chão, de equipamentos públicos danificados ou de barulho proveniente dos vizinhos e da rua. Entregues a si próprios, sem modelos, práticas ou equipamentos que possibilitem a organização da vida quotidiana, a descoberta e o desenvolvimento de interesses ou a construção de relações sociais de cooperação, as políticas públicas de alojamento demitem-se de pensar e organizar as relações sociais, acabando por criar lugares vazios de referências (Queiroz, 2006).

Por outro lado, o pai do Peter Pan refere uma sucessão de acontecimentos que o tem afastado do contacto com outros residentes, num cortar de relações que tem levado a família a uma situação de isolamento no plano social – *“na altura do tráfico [no Lagarteiro]<sup>68</sup> eu andava na boa na rua, com a minha mulher, mas neste momento, nesse*

---

<sup>68</sup> “Tráfico de droga? Aqui [no Bairro do Lagarteiro] não digo que não, mas não se vê aquilo que se via a uns anos atrás.”

*bairro, não dá para andar as crianças na rua*”. Acrescenta que o problema se encontra “*no bairro em si, o ambiente está a tornar-se muito pesado... [as crianças] não podem ir à rua, vão à rua e pegam com eles... e é pra gente se chatear aqui no bairro*”. Nesse sentido, tem tomado como medidas o facto de os seus filhos não se relacionarem com outros moradores, restringindo as suas interações à família e em espaços muito circunscritos – “*sozinhos não vão [há rua], vão comigo, com a mãe ou com os avós... vão ao café, ao supermercado, ou isto, ou aquilo, mas sempre comigo ou com a mãe*”. O confinamento prolongado a uma habitação de pequena dimensão, sobrelotada e desorganizada, bem como a frequência dos mesmos locais, pode explicar a dificuldade de orientação espacial evidenciada pelo Peter Pan no contexto escolar. Além de que a superproteção demonstrada pelos pais, propicia a existência de comportamentos de dependência por parte da criança, na medida em que lhe transmite uma ideia de incapacidade e medo que a afeta na sua autoestima e a restringe na sua autonomia. Também esta dessolidarização do grupo, cuja situação é na verdade partilhada, impede o agregado familiar de experienciar sentimentos de pertença, e conhecer uma certa forma de integração social, em funções de reconhecimento, proteção e entreaajuda que são essências à construção de uma identidade coletiva (Gaulejac & Léonetti, 1994).

Na medida em que a hipótese de arrendamento no mercado privado nem se quer se encontra cogitada pelos baixos rendimentos do agregado familiar (ver Ponto 6.2.2.1.), a mudança de residência para outro bairro social não é perspectivada como uma questão problemática, como menciona o pai do Peter Pan “*não há problema, desde que seja um bairro mais sossegado*”, concluindo “*o que eu queria era sair daqui da zona, era o que eu queria, não era mais nada*”.

#### 6.2.2. SOCIALIZAÇÃO FAMILIAR-

A família assume-se como o primeiro contexto socializador, o arquétipo de referência para o desenvolvimento futuro. Desde os primeiros anos de vida que as dinâmicas estabelecidas se apresentam fundamentais na aprendizagem do amor e de regras. Os cuidadores constituem-se modelos de aprendizagem, os quais as crianças observam, imitam e reproduzem.

#### 6.2.2.1. “O QUE É QUE VAMOS FAZER?”: O PAÍS, O BAIRRO, A MÁ SORTE

O percurso de escolaridade dos pais de Peter Pan é marcado pelo insucesso. A mãe concluiu o 5.º e o 6.º ano de escolaridade via profissional através Curso EFA (Educação e Formação para Adultos) com 15 anos e o pai terminou o 6.º ano do ciclo preparatório com 18 anos. O pai refere “*a minha passagem pela escola foi mais ou menos... não tinha apoios nenhuns*”, nesse período do tempo andou a deambular pelo espaço escolar até perfazer a maioridade, afirmando que era do tipo “*vai para a escola, não vai às aulas*”. No ano letivo seguinte, chegou a frequentar um Curso Profissional EFA com equivalência ao 7.º, 8.º e 9.º anos o qual não obteve aprovação. Face a uma eventual possibilidade de voltar a estudar, nomeadamente no âmbito da formação profissional, menciona perentoriamente – “*eu cursos não quero, quero é trabalho, que trabalho é o que me faz falta para alimentar os meus filhos*”. A escola acabou por constituir, para estes pais, apenas mais um espaço que comprovou a sua inadaptação às exigências da sociedade, pondo em evidência que as referências culturais e sociais vividas na realidade de todos os dias de nada serviam, e que em muito se distanciavam, de uma trajetória escolar bem-sucedida<sup>69</sup>.

Quanto aos percursos profissionais dos progenitores do Peter Pan, ambos são marcados pela instabilidade, com longos períodos de desemprego, pontuados por trabalhos esporádicos maioritariamente não declarados. A mãe exerceu funções como trabalhadora de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos, mas também como ajudante de cozinha numa cantina escolar e, ainda, como ajudante de cabeleireira e manicura num salão de beleza. Quanto a esta última ocupação, segundo o marido “*é uma das coisas que ela gosta [a esposa] ... ela só não corta cabelo, de resto ela faz tudo, faz unhas de gel e tudo*”. O pai exerceu funções como trabalhador polivalente, em serviços pontuais, como o mesmo expõe “*fazer descontos, nunca fiz... tudo o que aparecer eu vou, eletricidade, pintor... não vou dizer que sou profissional, dou um jeito*”. A volatilidade laboral refletida nos modos de vida, os padrões de linguagem desenvolvidos em interação nos contextos frequentados ou os saberes práticos aprendidos pelas tarefas desempenhadas por estes pais irão ser transmitidos aos seus filhos, contrastando com os

---

<sup>69</sup>Uma análise mais aprofundada às incompatibilidades existentes entre a “cultura popular” e a “cultura da escola” demonstra a existência de um processo de seleção onde a escola desempenha um papel-chave na (re)produção das classes sociais e, conseqüentemente, das suas desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1978; Bourdieu & Champagne, 1992; Gomes 1987; Queiroz, 1991).



padrões de ensino vigentes, que valorizam e superiorizam os saberes e competências intelectuais ou teóricos, dificultando a sua integração escolar (Gomes, 1987; Queiroz, 1991).

Atualmente, encontram-se ambos desempregados, tendo o pai poucas perspectivas face à possibilidade de poder vir a empregar-se futuramente – *“conforme está o país, está difícil para arranjar trabalho”*. De facto, nos últimos anos, o mercado de emprego sofreu graves contrações, fruto de uma grave crise económica e financeira, que se incompatibilizou com o aumento do número de títulos académicos e seus detentores resultante de um período de massificação escolar, gerando excedentes em todos os níveis de escolaridade, mas sobretudo nos níveis mais baixos de educação<sup>70</sup>. Entre as razões atribuídas ao facto de estarem sem emprego, expõe o local de residência como o grande obstáculo à inserção profissional dos dois – *“a gente não vive num bairro fácil, um gajo vai procurar trabalho diz que é do Lagarteiro é complicado, metem logo as fichas de lado”*, ou então – *“a minha mulher teve a fazer um curso, há uns anos atrás, ia para um estágio e a senhora do estágio não a queria meter, porque era aqui do bairro”*. Acrescenta, ainda, *“eu conheço pessoas que saíram aqui deste bairro e a vida delas andou, arranjaram trabalho, têm a casa delas, não precisam da câmara... e a gente está aqui...”*. A concentração num mesmo território de população desfavorecida gera importantes consequências a nível simbólico, nomeadamente o estigma, pela imposição de estereótipos negativos que acarretam consigo a desconfiança, o medo e a reserva face às pessoas que habitam nesses contextos, agravando, ainda mais, o fechamento dessas comunidades sobre a sua cultura, os seus espaços e as suas relações (Queiroz, 2006).

O pai de Peter Pan avança, ainda, outras causas para a manutenção da situação de desemprego do agregado familiar como: o infortúnio – *“eu já tentei várias vezes arranjar trabalho pelo núcleo de emprego, pronto, pra andar a varrer as ruas ou assim... e não tenho sorte, não me chamaram”*; as privações materiais – *“[a senhora do estágio] queria-lhe dar trabalho [à esposa] ... fechou o salão e abriu em Vila de Conde, só que os transportes e tudo, nem vale a pena”*; ou os problemas de saúde – *“a [nome da esposa] tem um problema nas mãos<sup>71</sup>, que é crónico, não pode mexer em batatas... tanto é que ela trabalhava numa cantina numa escola e teve que vir embora”*. O pai do menino coloca-se assim como objeto impotente numa relação entre forças desiguais e, nesse

---

<sup>70</sup> Os dados de referência podem ser consultados nas notas de rodapé número 66 e 67, no Ponto 6.1.2.1..

<sup>71</sup> A mãe do Peter Pan apresenta uma doença de pele com problemas dermatológicos crónicos associados à manipulação de materiais metálicos ou niquelados e alguns alimentos (existe documento comprovativo).

sentido, sem qualquer algum tipo de responsabilidade, levando a experienciar sentimentos de humilhação, impotência, frustração e até agressividade face às críticas e olhares de reprovação exteriores – como quando afirma *“e ver a idade a passar e não fazer nada é complicado”*, *“e as pessoas “aí não fazes nada”, mas uma pessoa não arranja, não consegue, o que é que vamos fazer?”* ou *“aí as pessoas “vivem do rendimento, não fazem nada”, é isto, é aquilo, é complicado”*. A desvalorização vivenciada constitui um forte travão à ação social, na medida em que persiste uma ausência de confiança nas suas capacidades para agir, bem como lhe repugna reconhecer-se ou associar-se a uma identidade negativa, nomeadamente de “desempregado” ou de “beneficiário” (Gaulejac & Léonetti, 1994). Em momento algum, estes pais se permitem a olhar para dentro, ou seja, a realizarem uma autoanálise que os leve a assumir responsabilidade suficiente perante o problema (Peck, 2002). A ausência de poder de escolha, a atribuição de culpas a terceiros ou outros fatores exteriores, os quais não conseguem controlar, conduzem os progenitores de Peter Pan a entrar numa espiral de fatalidade, que os coloca inexoravelmente fora da sociedade integrada (Gaulejac & Léonetti, 1994).

Considerando a ausência de rendimentos fruto da desinserção laboral, o agregado familiar tem como fonte exclusiva do seu sustento, os apoios sociais, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção (RSI) e o Abono de Família. Uma situação que se mantém há um longo período de tempo, na medida em que o primeiro requerimento para o RSI foi efetuado há já 10 anos, sendo a família acompanhada pela Qualificar para Incluir (QpI) há 3 anos. De modo complementar, ainda que de forma pontual, conta com a oferta de alguns bens, nomeadamente alimentares e vestuário, fruto da caridade pública, de amigos ou familiares, apesar de como o pai expõe *“oh doutora, vive tudo do mesmo”*. O que evidencia nesta família por um lado, uma convivência constante com ambientes de forte privação e, por outro lado, a inexistência de modelos alternativos a nível cultural e simbólico que permitam o acesso a uma identidade valorizada.

Os rendimentos auferidos pelo agregado familiar perfazem um total no valor de 916,01 euros mensais, sendo 669,68 € do Rendimento Social de Inserção e 246,33 € do Abono de Família<sup>72</sup>, os quais se têm revelado insuficientes na garantia da proteção das crianças a seu cargo, incluindo o seu sustento e educação, bem como a autonomização

---

<sup>72</sup> Na medida em que o agregado é composto por mais de duas crianças, ao abono de família é efetuado um pagamento adicional, considerando o respetivo escalão de rendimentos, designado de majoração do abono de família.

dos progenitores, nomeadamente a satisfação das necessidades básicas e a inserção socioprofissional, como defendido na *Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro* que aprova as bases gerais do sistema de segurança social<sup>73</sup>. Considerando os rendimentos obtidos (916,01 €) e a composição do agregado familiar (1 138,75 €), verificamos que a família se encontra abaixo do limiar de risco de pobreza<sup>74</sup>, na medida em que recebe aproximadamente 80% do montante estipulado e, nesse sentido, numa posição de exclusão social.

Considerando as importâncias auferidas, verificamos que estas revelam-se incompatíveis com o acesso um nível de vida digno que possibilite uma efetiva participação social, apresentando consequências diretas nas condições em que as crianças crescem e se desenvolvem. Como despesas fixas, o agregado familiar apresenta um encargo mensal a rondar os 190,46 euros, sem fazer referência aos gastos com alimentação, saúde, vestuário, educação ou dívidas. As despesas com a habitação rondam os 133,11 €, somando a renda (11,40 €), a água (34,05 €), a eletricidade (65,16 €) e o gás (22,50 €), com as telecomunicações de 42,30 € e com os transportes de 15,05 €. Os pais referem, ainda, a existência de falta de cuidados de saúde, nomeadamente que já precisaram de medicação, tratamentos ou exames médicos, mas não os adquiriram ou realizaram por causa do custo destes serviços. Com especial incidência nos problemas ao nível da saúde oral dos adultos e das crianças, que inclui o Peter Pan. Uma situação que fica agravada por uma alimentação pouco saudável, com a ingestão de lanches escolares ricos em açúcares, com consumo recorrente de doces, chocolates e refrigerantes. Para que o desenvolvimento e a saúde possam ocorrer de forma adequada é fundamental uma boa alimentação e sono (Papalia et al., 2001). Também na escola foi possível verificar que este usava, frequentemente, roupa inadequada à estação do ano e condições atmosféricas, sobretudo no decorrer do inverno, chegando à sala de aula com poucos agasalhos e a tremer de frio.

Ao analisarmos outras dimensões de consumo, correspondentes a necessidades económicas e bens duráveis das famílias, constatamos que a família se encontra numa situação de privação material severa<sup>75</sup>, na medida em que apenas três se encontram

---

<sup>73</sup> Uma análise mais aprofundada às medidas de apoio social como o Rendimento Social de Inserção e o Abono de Família é apresentado no *Estudo de Caso 1 – Caracóis de Ouro*, no Ponto 6.1.2.1..

<sup>74</sup> O conceito e os valores do limiar do risco de pobreza são apresentados na nota de rodapé 68, no Ponto 6.1.2.1..

<sup>75</sup> O conceito de privação material é desenvolvido na nota de rodapé 70, no Ponto 6.1.2.1..

satisfeitos – dispõe de máquina de lavar roupa, televisão a cores (porque lhe ofereceram) e telemóvel – todos as outras dificuldades verificam-se, nomeadamente:

- incapacidade para fazer face ao pagamento imediato de uma despesa inesperada, próxima do valor mensal da linha de pobreza por adulto equivalente (aproximadamente 421,75 €), sem recorrer a empréstimos;
- impossibilidade de pagar uma semana de férias, por ano, fora de casa, suportando despesas de alojamento e viagem para toda a família;
- atraso, por dificuldades económicas, no pagamento de despesas correntes, relativas a despesas com medicação, telecomunicações ou habitação, o que levou à contração de dívidas, nomeadamente quanto a esta última;
- incapacidade financeira para fazer uma refeição de carne ou peixe, pelo menos de 2 em 2 dias, mencionando que as refeições resultam da caridade pública ou privada, nomeadamente recebem mensalmente um cabaz do Banco Alimentar e a Cáritas Diocesana do Porto assegura a alimentação da filha mais nova, bem como alimentos e refeições oferecidos por amigos ou familiares;
- incapacidade assegurar os custos para manter a casa adequadamente aquecida, situação agravada pelas condições de habitação;
- indisponibilidade, por razões económicas, para possuir um automóvel para uso privado.

Os parcos rendimentos, levam a que os pais do “Peter Pan” centrem as suas atenções na garantia da sobrevivência do agregado familiar, em preocupações como não ter comida suficiente por falta de dinheiro, o que pode refletir-se negativamente no exercício da parentalidade. Como refere D. E. Papalia e seus colaboradores (2001, p. 338) *“a pobreza afeta as crianças, não apenas através da incapacidade dos seus pais para lhes fornecer recursos educativos, mas também através do efeito psicológico negativo que a pobreza tem nos pais”*. O mau viver decorrente das privações materiais a que se encontram sujeitos é, ainda, agravado pelos olhares de rejeição e desprezo exteriores e do isolamento social a que se encontram sujeitos (Gaulejac & Léonetti, 1994).

#### 6.2.2.2.O QUE TORNA OS SONHOS REAIS?: DOS DESEJOS À SUA CONCRETIZAÇÃO

Os pais do Peter Pan partilham uma trajetória de vida marcada pela vivência em bairros sociais e foi na passagem por um desses locais que se conheceram – “nós

*conhecemo-nos desde pequeninhos mesmo... ela também morava no Bairro da Mitra...*”. Após um período de distanciamento, quando se mudaram para o Bairro do Lagarteiro, iniciaram uma relação, ela tinha 14 anos e ele 18 anos – como recorda o pai *“já há 13 anos que estamos juntos”*. Dois anos depois eram pais pela primeira vez de uma menina (10 anos), passados quatro anos nasceria um segundo filho (7 anos), nos dois anos seguintes chegaria o Peter Pan (5 anos) e volvidos quatro anos nasceria a sua última filha (14 meses). Uma família numerosa e difícil de gerir segundo conta o pai e a mãe nos contactos estabelecidos, chegando o pai a afirmar que quando estão todos juntos *“em casa têm de ser um para cada canto”*, concluindo *“temos quatro [crianças] e já chega”*.

No dia-a-dia, o pai afirma que o Peter Pan gosta de ajudar nas tarefas domésticas – *“quando a minha cunhada e a minha mulher vão lavar a loiça, ou assim, pede um banquinho que é para lavar a loiça também”*. Quanto à realização de outras atividades, nomeadamente de cariz lúdico, afirma que *“ele gosta de pintar, pinta os livros, pinta o chão, pinta tudo”*. Contudo, menciona que o filho ocupa grande parte do seu tempo a jogar videojogos ou a ver televisão *“só quer playstation e Son Goku [personagem de série de animação]”*. Tal era suscetível de se verificar não só nas suas verbalizações, como nas brincadeiras de faz-de-conta realizadas na escola, onde recorrentemente imitava os super-heróis dos desenhos animados. Quando questionado sobre as suas ocupações quando ficava em casa, respondia com frequência *“estive a jogar play [playstation]”*. O uso regular dos meios eletrónicos, como a consola de jogos, pode explicar as dificuldades demonstradas pelo Peter Pan ao nível da realização de exercícios de motricidade fina, como por exemplo pegar num lápis. Apesar da importância da fantasia nas crianças é, paralelamente, crucial que estas contactem e vivam as experiências do mundo real. Podendo a televisão ser um importante instrumento pedagógico, o seu alcance encontra-se fortemente dependente dos programas educativos elegidos e do acompanhamento realizado pelos pais, nomeadamente se conversam com os filhos sobre aquilo que se está a ver (Papalia et al., 2001). O facto de o Peter Pan passar a maioria do tempo em atividades *indoor*, pode ainda explicar as dificuldades observadas de locomoção e orientação espacial. Apesar do pai referir que costumam realizar algumas brincadeiras e atividades juntos em espaços ao ar livre *“vamos aqui ao Parque Oriental... levamos uma bola ou os carros telecomandados”*.

Nas relações familiares, o Peter Pan tem no seu irmão mais velho (7 anos, 2.º ano) a sua grande figura de referência. O pai sublinha essa circunstância, afirmando *“ele*

*gosta muito do [nome do irmão], quer brincar com ele...*” o que por vezes, segundo diz, é gerador de alguns conflitos “*[quando] ele não quer brincar com ele, ele fica chateado [Peter Pan]*”. Além do irmão, a madrinha, o primo e a avó, são alguns dos elementos da família que identifica e fala com maior frequência na escola, relatando momentos partilhados em conjunto. Quanto à avó paterna, esta apresenta uma intervenção direta na vida educativa dos netos, representando, por vezes, os pais na escola, nomeadamente vindo falar pessoalmente com os professores ou participando em ações promovidas pela QpI como as sessões de estimulação com os cuidadores e crianças (embora, no que se refere ao neto mais novo tenha comparecido apenas uma única vez). O que revela por parte destes pais, por um lado, a utilização recorrente de estratégias de evitamento, denegação e fuga em situações em que se pode confrontar com o olhar crítico do outro (Gaulejac & Léonetti, 1994); de que é exemplo, a delegação de responsabilidades quanto à educação dos seus filhos, nomeadamente no que concerne à resolução de problemas relacionados com a escola.

De facto, verifica-se pouco envolvimento por parte dos pais do Peter Pan ao nível académico, nomeadamente em preocupação pelo percurso de escolaridade do filho quanto à sua adaptação, evolução ou metas de aprendizagem alcançadas, revelando expectativas inadequadas em relação ao desenvolvimento infantil. O interesse com a escola resume-se a eventuais conflitos com outros colegas ou profissionais das instituições, tema em torno do qual giram as conversas em casa. Tal é constatável nos contactos telefónicos efetuados, onde surge como assunto frequente, ou nestas palavras proferidas pelo pai direcionadas aos filhos – “*algum problema na escola, qualquer coisa tem que falar com o pai, que a gente não vos vai ralhar, é mais para resolver a situação, não quero que escondam nada...*”. A focalização no dia-a-dia das atenções e energias, por parte dos pais, neste tipo de querelas, leva-os a ignorar outros problemas de maior relevância, acabando por se traduzir numa superproteção desajustada aos filhos que aumenta a sua dependência e limita o desenrolar da sua autonomia pessoal. Os pais que sacrificam o amor, e consequentemente a valorização e a segurança necessárias ao desenvolvimento, por uma necessidade de controlar e dominar os filhos, acabam por gerar nos mesmos sentimentos de incapacidade, relutância em adiar a gratificação e um medo excessivo do futuro (Peck, 2002).

Todavia, o projeto de vida futuro que o pai revela ter para os seus filhos afirma-se ambicioso – “*desejo que eles vão tirar um curso superior à faculdade... a obrigação*

*deles é estudar, mais nada”, acrescentando “não quero que tenham uma vida como a minha, que não vivam de apoios sociais... que estudem, que trabalhem”, finalizando “quero que tenham a educação que eu nunca tive e os estudos que eu não tenho”. Exercer uma influência positiva quanto à importância da prossecução dos estudos e da inserção profissional ou mostrar-se recetivo à execução de determinadas medidas favoráveis à aprendizagem constituem passos importantes. Porém, é necessário mobilização, empenho e continuidade, para criar um ambiente propício à interiorização de hábitos e disposições de estudo e trabalho, fundamentais à apropriação da cultura escolar e à integração social do Peter Pan. Como nos recorda M. Scott Peck (2002, p. 208) “não é tanto o que os nossos pais dizem que determina nossa visão do mundo, mas o mundo único que criam através do seu comportamento”.*

### 6.2.3. SOCIALIZAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A escola constitui-se um dos mais importantes contextos socializadores, logo a seguir à família, com grande influência na formação e desenvolvimento das crianças. O jogo de interações estabelecido entre os diversos atores que compõem o sistema de ensino influenciam as aprendizagens, os resultados e o próprio ambiente escolar. Mas, a ligação que a criança cria com a escola resulta, em grande parte, das relações com o aprender anteriormente instituídas, nomeadamente na família.

#### 6.2.3.1. CUMPRIR OS OBJETIVOS DA ESCOLA: UMA QUESTÃO DE VONTADE?

O Peter Pan frequenta o ensino pré-escolar no Colégio Liverpool, desde o início da parceria estabelecida com a Qualificar para Incluir. Uma oportunidade que o pai refere que *“pra já estou a gostar”*, sobretudo quando analisa comparativamente com escola do Bairro do Lagarteiro *“o ambiente desta escola é um bocado complicado”*. O investimento pedagógico dos pais, como vimos anteriormente, apresentou-se superficial, o que pode ser possivelmente explicado por sentimentos de inferioridade de um percurso de escolaridade marcado pelo insucesso (Queiroz, 1991).

No final do ano letivo, na avaliação do Peter Pan pela Educadora de Infância, a maioria dos itens apresentados enquadrava-se na seguinte categoria<sup>76</sup> *“a criança não tem*

---

<sup>76</sup> Cada um dos itens apresentados no registo de observação da avaliação podia ser enquadrado numa das três categorias seguintes: *“a criança cumpre os objetivos e realiza as atividades com satisfação”*, *“a*

*difficuldade em cumprir objetivos, mas realiza as atividades quando quer*". As dificuldades manifestadas pela criança são assim perspectivadas pela docente como resultado da sua vontade individual, desconsiderando outro tipo de condicionantes, nomeadamente as interações estabelecidas com o seu meio sociocultural de origem. A complexidade do fenómeno da aprendizagem fica, deste modo, reduzida à existência de um "dom natural" ou de uma "decisão racional" por parte da criança, sendo a análise efetuada tendo por base argumentos do tipo naturalista ou individualista. Ao colocarmos o ênfase sobre as decisões e/ou características dos alunos, ignoramos possíveis caminhos de ação que permitam reverter ou solucionar dificuldades, nomeadamente o investimento na construção de uma relação de confiança com a criança<sup>77</sup>.

Pela observação, acompanhamento e orientação em diferentes momentos e espaços, ao longo do ano letivo, foi possível constatar que o Peter Pan era uma das crianças que apresentava as suas capacidades menos desenvolvidas, face aquilo que era expectável para uma criança da sua idade, originando complicações à sua adaptação ao espaço escolar, ao ritmo das aulas e, conseqüentemente, ao alcançar das metas de aprendizagem.

Os problemas iniciam, desde logo, na dimensão física com dificuldades de coordenação e subdesenvolvimento das competências motoras (sistemas de ação), essenciais a que a criança consiga concretizar diferentes tarefas, sendo a base para a integração de aprendizagens cada vez mais complexas, possibilitando a aquisição de uma progressiva autonomia e responsabilidade por si própria (Papalia et al., 2001). Mas também, ao nível da *motricidade fina*, que envolve os pequenos músculos e a coordenação olho-mão, por exemplo em desenhar (segurar corretamente no lápis), em pintar dentro dos contornos, em cortar com uma tesoura ou modelar a plasticina. Ou, ainda, ao nível da *motricidade grossa*, que envolve os músculos maiores, por exemplo na marcha, com esta a decorrer com os joelhos e pés virados para fora, sendo que a sua locomoção é prejudicada pela utilização frequente de calças tipo "skinny jeans" e "saruel" que travam os movimentos dos membros inferiores. Além da execução de movimentos como subir as escadas alternando os pés (um pé espera pelo o outro) ou deslocar-se ao pé-coxinho (agarra no joelho). Nas aulas de ginástica (uma vez por semana) eram visíveis as

---

*criança não tem dificuldade em cumprir os objetivos, mas realiza as atividades quando quer*" e "*a criança tem alguma dificuldade em cumprir os objetivos*".

<sup>77</sup> Na obra de M. Scott Peck (2002), o autor efetua uma distinção entre a "vontade" e o "desejo", afirmando que a primeira implica intenção, ação ou escolha e é construída tendo por base o amor.



dificuldades na concretização dos exercícios propostos, acompanhados pelo medo e insegurança com um frequente “*não consigo*”. A *praxis fina* foi aquela que registou uma maior evolução, mais também foi a mais estimulada no decorrer das aulas. No início não conseguia sequer pegar corretamente no lápis (em forma de pinça), sendo que no final do ano letivo já fazia o registo de uma história (incluindo a figura humana, elementos naturais e objetos).

Na dimensão psicossocial (emocional e social) a não aquisição de hábitos básicos de autonomia próprios para a idade, por parte do Peter Pan, afigura-se como um dos principais entraves ao alargamento da sua capacidade exploratória, ao impulsionar da curiosidade e da imaginação e, conseqüentemente, a uma maior compreensão das pessoas e objetos e o desenvolvimento da capacidade de iniciativa em pensamentos e ações (Erikson, 1978). Na realização de tarefas quotidianas ou atividades escolares, o próprio pede e espera um acompanhamento constante – por exemplo, às refeições, nas idas à casa-de-banho, a vestir-se ou a desenhar – são frequentes as suas expressões “*pega*”, “*vai guardar*”, “*já acabei*”, “*ajuda-me*”, “*senta-te aqui*” ou “*vem pra minha beira*”. Um discurso que é acompanhado pela inibição motora e atitudes de desistência, como vimos anteriormente. Ao nível da interiorização de regras de convivência social fundamentais à vida em grupo, verificou-se a aquisição de importantes competências sociais – por exemplo, a cumprimentar colegas e professores, a efetuar pedidos com por favor, a agradecer com obrigado, a arrumar a sala ou a deitar o lixo no caixote. Peter Pan revela, ainda, dificuldades na interação e partilha com os seus colegas, nomeadamente em colaborar nas atividades de pares ou grupo, além de que brinca frequentemente sozinho ou quanto tal não ocorre, acaba normalmente a chorar ou a fazer queixinhas dos colegas. No entanto, tal não pode ser desconsiderado do facto de as crianças pequenas apresentarem caracteristicamente um pensamento egocêntrico que se expressa na forma como brincam, sendo que à medida que crescem o jogo torna-se cada vez mais social (Piaget, 1977).

Na dimensão cognitiva manifesta dificuldades de aprendizagem em diferentes domínios das áreas de conteúdo. A aquisição de novos conhecimentos acaba por ser prejudicada pela falta de atenção e capacidade de concentração demonstrada pelo Peter Pan na sala de aula, mas principalmente pelas suas faltas frequentes. Todavia, quando presente este demonstra recorrentemente vontade em participar nas atividades propostas, apesar das dificuldades manifestadas no seu cumprimento e a necessidade de um

acompanhamento proximal. Na educação artística, ao nível da expressão dramática, teatraliza histórias simples; já ao nível da expressão musical apresenta dificuldades em memorizar e reproduzir canções e lengalengas na sua totalidade, imitando alguns gestos; na dança participa em coreografias simples, apesar da sua descoordenação motora. A linguagem oral é uma das dimensões onde apresenta maiores dificuldades, tendo esta uma influência direta em outras áreas de expressão. Por exemplo, em relatar ou contar uma história com sequência lógica, em responder a uma pergunta com explicação, em compreender e aplicar novos vocábulos ou em participar em diálogos sobre um tema específico. Embora, demonstre interesse pela leitura de histórias e queira participar em conversas de grupo (apesar de raramente falar sobre o tema em questão). As dificuldades apresentadas pelo Peter Pan são agravadas por problema de inteligibilidade ao nível do discurso, sendo frequentemente impercetível aquilo que diz, além de se verificar um sigmatismo anterior com distorção dos sons “s” e “z” (vulgarmente conhecido como “sopinha de massa”). No que se refere à *matemática* apresenta alguma confusão na identificação correta das cores primárias, na distinção dos opostos e na realização de tarefas de ordenação simples. Contudo, consegue contar racionalmente até cinco, fazer correspondências e reconhecer as principais figuras geométricas planas.

Apesar das dificuldades, medos e inseguranças demonstrados, Peter Pan cumpre as ordens e os pedidos formulados pelas professoras, embora só os execute quando acompanhado por exemplos e reforços positivos, fazendo, quando tal acontece, evoluções em continuidade. Numa perspetiva comparativa com as outras crianças que acompanhamos ao longo do ano letivo, o Peter Pan foi o aluno que mais evoluiu face àquele que era o seu ponto de partida inicial, ainda que continue a ser a criança que apresenta maiores dificuldades em cumprir os objetivos estabelecidos no plano curricular.

### 6.3. PLANOS DE INTERVENÇÃO: REFLEXÃO E PROPOSTAS

Os estudos de caso, precedentemente apresentados, permitiram aprofundar o conhecimento sobre as crianças observadas, numa tentativa de aceder e compreender as realidades experienciadas ao nível objetivo e subjetivo. Considerando os fundamentos teóricos expostos quanto aos fatores subjacentes aos problemas detetados, são, em seguida, formuladas hipóteses operacionais com vista a promover a ocorrência de mudanças que possibilitem criar contextos favoráveis à construção de uma identidade positiva e à inclusão social destas crianças e respetivas.

Nos planos de intervenção delineados, embora as crianças surjam como o elemento central sobre o qual recai a ação, não deixa de ser considerada a família, nomeadamente os seus pais, como figuras basilares do seu bem-estar, a quem devem ser possibilitadas condições efetivas para o exercício da parentalidade<sup>78</sup>. Para a sua concretização será necessário eliminar ou minimizar circunstâncias que se apresentam desfavoráveis ao desenvolvimento da criança, designadamente reduzir fatores de risco e promover fatores de proteção, considerando aqueles em que é possível atuar de forma mais imediata<sup>79</sup>. Assim, pela transformação da realidade quotidiana, abrem-se caminhos a que mudanças profundas ocorram ao nível das disposições e, conseqüentemente, na forma como percecionam o mundo que os rodeia (Berger & Luckmann, 1999).

### 6.3.1. ESTUDO DE CASO 1 – “CARACÓIS DE OURO”

O plano de intervenção da Caracóis de Ouro encontra-se estruturado em torno de três principais áreas de análise que correspondem aos ambientes imediatos de desenvolvimento da criança – a casa, a família e a escola.

Ao nível da socialização residencial afigura-se urgente que a família possa morar numa casa que garanta o mínimo de condições de habitabilidade, higiene e segurança e, deste modo, possa conferir dignidade a todos os seus membros. Esta situação de exclusão prolongada no tempo, tem conduzido à instabilidade no seio da família, com repercussões ao nível da saúde e do bem-estar emocional e escolar da Caracóis de Ouro; além de um ressentimento face aos profissionais e desprezo quanto às instituições que a acompanham por parte da progenitora. Nesse sentido, consideramos que a mudança de habitação deve constituir a primeira diligência a ser efetuada face a este caso. Apesar das novas relações

---

<sup>78</sup> A responsabilidade parental e a prevalência da família (art.º 4, al. f) e h)) apresentam-se como dois princípios orientadores da intervenção para a promoção dos direitos e proteção da criança, segundo a *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, alterada pela Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro. A responsabilidade parental constitui um conjunto de poderes-deveres de exercício obrigatório no interesse da criança, ao nível da sua educação e desenvolvimento integral, designados nos artigos 1878º e 1885º do Código Civil e, ainda, consagrados na Constituição da República Portuguesa (art.º 36, n.º 5) e na Convenção Sobre os Direitos da Criança (art.º 18, n.º 1) como um direito fundamental da criança. A prevalência da família enquanto elemento basilar no processo de socialização da criança, a quem o Estado deve criar condições que permitam a realização pessoal de todos os seus membros, encontra-se explanada na Constituição da República Portuguesa (art.º 67) e na Convenção Sobre os Direitos da Criança (art.º 9).

<sup>79</sup> A ambição de realizar intervenções mais abrangentes que possam ir além do nível individual e familiar (microsistema), para níveis mais alargados que impliquem mudanças na comunidade ou, até mesmo, nos sistemas político ou económico (macrossistema), devem ser consideradas importantes, mas não primordiais no contexto da ação concreta, sob pena de o interventor social perder-se em demagogias e esquecer-se dos problemas imediatos que afetam as pessoas.

e saberes que a integração no Colégio Liverpool possibilitou à criança, este continua a ser um “submundo” em contraste com o “mundo-base” adquirido na socialização primária, por isso quando esta regressa casa é como se regressasse “à realidade”, aquela que predomina sobre todas as outras (Berger & Luckmann, 1999).

Ao nível da socialização familiar apesar de os pais se encontrarem dependentes de apoios sociais face à sua (des)inserção socioprofissional, existe da sua parte uma tentativa de conseguir formas alternativas de rendimentos, nomeadamente através da realização de trabalhos temporários nas suas áreas de saber e na tentativa de veicular às suas filhas a ideia de que possuem uma ocupação, bem como da sua importância no acesso a um lugar na sociedade. Quanto à perturbação de comportamento apresentada pela Caracóis de Ouro, designada como tricotilomania, embora os pais se demonstrem recetivos em ajudar a sua filha, ainda não reconhecem que possíveis alterações possam passar por si, nomeadamente por mudanças no seu comportamento, devendo a confrontação ser num primeiro momento evitada. Acreditamos que a envolvimento destes pais-família constitui uma peça-chave numa eventual melhoria do problema de saúde que revela desde que era uma bebé (Correia & Maia, 2007). Tal exige a ocorrência de transformações de base que permitam desintegrar a realidade interiorizada nos primeiros momentos de vida e que pairam continuamente sobre si ameaçando novas interiorizações (Berger & Luckmann, 1999). Uma missão de elevada dificuldade que só pode começar a ser construída através de ações concertadas entre vários profissionais de diferentes áreas – saúde, ação social, educação – na medida em que dá azo a um processo que obriga necessariamente a ruturas. O processo de confrontação e resolução de problemas é bastante angustiante, mas ignorar a existência de um problema, ou substituí-lo por outro, acaba por tornar ainda mais doloroso esse sofrimento (Peck, 2002). É um começar de novo, que não ignora o passado, mas que parte dele para construir uma nova identidade. Ora, contestar e abandonar aquela que sempre foi a realidade destes cuidadores favorece o desencadear de uma luta interior contra ideias e crenças interiorizadas, no fundo contra si próprios, o que acarreta um esforço inexorável, uma dedicação e persistência continuadas que sem apoio se tornam muito difíceis de alcançar.

Apesar de desde o seu nascimento Caracóis de Ouro ter crescido em ambientes de forte privação de recursos materiais, a família alargada, nomeadamente na figura dos padrinhos, tem constituído uma importante ajuda na construção de relações de afeto e na

criação de oportunidades de enriquecimento cultural e simbólico, essenciais à edificação de uma identidade valorizada.

Ao nível da socialização pré-escolar a integração da Caracóis de Ouro no Colégio Liverpool constituiu uma oportunidade de enriquecimento da realidade da vida quotidiana, numa adaptação que se revelou bem-sucedida quer pelas aprendizagens efetuadas e capacidades adquiridas, quer pelo apoio demonstrado pela família. A aposta na continuidade da frequência de um ensino pré-escolar de qualidade, exigente e inclusivo, permitirá o alargamento das redes de relações e fomentará a familiaridade com os códigos culturais estabelecidos (Weller, 2007), estimulando a sua aprendizagem e desenvolvimento em diversas áreas de conteúdo – formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo – preparando caminho para aquisição de saberes e competências necessários não apenas a um percurso de escolaridade com sucesso, como à promoção da sua inclusão ao longo da vida.

### 6.3.2. ESTUDO DE CASO 2 – “PETER PAN”

O plano de intervenção do Peter Pan encontra-se estruturado em torno das competências parentais e das necessidades de desenvolvimento da criança, inserido num projeto mais lato de integração social da família.

Arrastados numa espiral de desinserção, embora os pais de Peter Pan se demonstrem verbalmente recetivos a aceitar determinados serviços e atividades, resistem em cooperar na concretização das ações apresentadas, ostentando uma atitude passiva pontuada por estratégias de defesa que revelam a interiorização de uma imagem negativa (Gaulejac & Léonetti, 1994). De modo a reverter esta posição é crucial iniciar com estes pais a construção de uma relação valorizante que permita readquirir a confiança em si e os encoraje à ação, caso contrário tornar-se-á muito difícil a elaboração de respostas de saída da situação e a concretização de projetos futuros. Nesse sentido, propomos, por um lado, a necessidade de apoio à inserção profissional de modo a por fim a uma situação de desemprego de longa duração que acarreta consequências que ultrapassam a debilidade económica, nomeadamente induz à instabilidade familiar, emocional e profissional, além de conduzir ao isolamento e à ausência de uma identidade social (Queiroz, 2006). Sob orientação técnica e condições viáveis é essencial fomentar nestes pais a adoção de uma postura ativa e responsável, que os exponha ao desafio e à disciplina, criando oportunidades que os estimule à iniciativa, à realização de escolhas e à tomada de decisões

pessoais, inserindo-os num processo de maturação e autonomização consciente (Peck, 2002).

Paralelamente, seria importante envolver os pais de Peter Pan num programa de educação parental, no âmbito de uma intervenção psicoeducativa, que potenciase a aquisição de competências pessoais, familiares e sociais, fundamentais a assegurar o desenvolvimento e a inclusão social dos filhos. Fruto das suas trajetórias de vida pautadas pela vivência em bairros sociais, o abandono precoce da escola, o assumir do papel de “pai” e “mãe” ainda muito jovens e das próprias privações materiais que pautam o seu quotidiano, estes pais acabam por demonstrar práticas e expectativas educativas desajustadas que prejudicam a progressiva autonomização dos filhos.

No que concerne aos pais do Peter Pan, em ambas as sugestões anteriormente supracitadas, o trabalho com os mesmos deve iniciar-se, em primeiro lugar, no sentido da reflexão, seguido do reconhecimento dos problemas e, por último, da assunção de responsabilidades. Para que a intervenção delineada se possa concretizar é necessário compromisso, trabalho e ação contra o medo, ou seja, implica destes pais uma “dedicação à verdade”, numa análise da realidade que pode ser bastante dolorosa (Peck, 2002). É necessário “quebrar o espelho” para se desvincular da desesperança aprendida e reconstruir a identidade por referência a outras imagens, diferentes daquelas que se encontram interiorizadas<sup>80</sup> (Gaulejac & Léonetti, 1994).

No que diz respeito a medidas que envolvem diretamente a criança, e as suas necessidades, a inscrição no ensino do Colégio Liverpool constituiu uma oportunidade do Peter Pan alargar os seus conhecimentos e fomentar as suas capacidades, beneficiando de um acompanhamento proximal e individualizado prestado pelos técnicos da Qualificar para Incluir. Nesse sentido, reforçamos a importância da continuidade da frequência do Peter Pan num ensino pré-escolar de qualidade, numa perspetiva de exigência que lhe permita seguir a confrontar-se com múltiplos estímulos, trabalhando com ele no sentido de os superar e, em consequência, favorecer a construção de uma imagem positiva de si e segura das suas próprias capacidades de ação. Ao mesmo tempo que se familiariza com os códigos culturais legitimados pela escola e alarga as suas redes de relações (Weller, 2007), beneficiando o seu desenvolvimento global, o seu percurso de escolaridade e, com efeito, a sua integração na sociedade.

---

<sup>80</sup> As mudanças ao nível das cognições e dos comportamentos só poderão acontecer após um longo processo de investimento no desenvolvimento cognitivo que permita o estabelecimento de um “antes” e um “depois” assente em esquemas interpretativos (Berger & Luckmann, 1999).

Quanto a dificuldades específicas apresentadas pelo Peter Pan, nomeadamente ao nível da linguagem e da motricidade, propomos o recurso a atividades complementares, com ajuda de profissionais especializados. Considerando que “(...) *quanto mais tempo os problemas das crianças forem ignorados, maiores se tornam e mais dolorosos e difíceis de resolver*” (Peck, 2002, p. 34). Assim, constituindo a linguagem um instrumento fundamental à comunicação, nomeadamente por permitir a expressão de si e a sua visão do mundo, revela-se essencial ao autoconhecimento e à compreensão do ambiente que o rodeia, sendo decisiva ao bom desempenho escolar (Piaget, 1977), propomos a frequência regular de sessões de terapia da fala, trabalhando áreas como a linguagem oral, a articulação, a fluência, a deglutição e a motricidade orofacial.

Já ao nível da psicomotricidade face às dificuldades apresentadas pelo Peter Pan, no que diz respeito à tonicidade, ao equilíbrio, à noção corporal, à lateralidade, à estruturação espaço-temporal, bem como à praxia global e à praxia fina, propomos a sua integração numa atividade desportiva que estimule a sua capacidade de ação, lhe permita enfrentar obstáculos, mas também vencer receios, trabalhando, deste modo, o autoconceito. O desporto para além de permitir um progressivo domínio motor e corporal, potencia as dimensões cognitiva, afetiva e social, influenciando positivamente o rendimento escolar e preparando a criança para a vida (Bento, 2004).

Tais medidas não excluem, pelo contrário, exigem a envolvimento dos pais de Peter Pan na sua vida educativa, que deve ser despertada através de um acompanhamento paralelo e proximal, como sugerimos anteriormente. Ainda assim, a sua não vigência no momento imediato, não deve ser impeditivo para dar a conhecer a estes pais, que nos momentos partilhados no dia-a-dia surgem oportunidades para ensinar, que pontuadas por correções e ajustamentos, permitem o florescimento do sentimento de se ser amado, que constitui a base da autoestima, da autodisciplina e da saúde mental (Peck, 2002). Através do afeto e da satisfação das necessidades básicas edifica-se o sentimento de confiança, que quando desenvolvido permite o alargamento da capacidade exploratória, reforçando o sentimento de se ser capaz (Erikson, 1976). Na realização de brincadeiras em família e nas pequenas tarefas da vida diária criam-se condições para desenvolver laços, fomentar competências e adquirir autonomia, que apresentam reflexos diretos na estruturação de uma identidade positiva.

Os planos de intervenção apresentados constituem, em ambos os casos, um esboço prévio de uma possível intervenção. Antes da sua aplicação concreta, seria importante aprofundar as informações recolhidas quanto às condutas e significados, nomeadamente pela ampliação das fontes de informação, designadamente à figura paterna ou materna, bem como a utilização de instrumentos complementares de avaliação, que permitissem uma melhor análise e compreensão dos fenómenos expostos. Além de incluir a criança e a respetiva família, no desenho de intervenção deveria ainda constar as entidades envolvidas (instituições, serviços e profissionais), sob coordenação e supervisão da entidade gestora do caso. Evitando-se assim a duplicidade de ações, bem como a sobreposição de recursos e programas, cumprindo aquele que é um dos princípios orientadores do sistema de promoção e proteção na infância e juventude português, o da intervenção mínima.

Para a consecução das intervenções é fundamental dar a conhecer os planos à equipa de profissionais, a fim de promover coordenação quanto à atuação; bem como àqueles que são o alvo direto das ações, nomeadamente aos cuidadores, na medida em que sem a sua colaboração torna-se inviável a sua concretização. É também imprescindível a sua revisão periódica com base numa análise crítica e criteriosa das dinâmicas, práticas e serviços prestados, o que implica reflexões sobre a evolução da situação e a motivação para a mudança de todos envolvidos e, nessa sequência, possíveis e desejáveis reajustamentos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A socialização é um processo dinâmico que acontece ao longo da vida em resultado das interações existentes entre o indivíduo e os contextos onde se insere. Quando as crianças crescem em condições de privação material, cultural, relacional e/ou simbólica partem com efetivas desvantagens para uma integração social bem-sucedida. A vivência em contextos de pobreza incompatibiliza-se com a aquisição de valores, hábitos e competências favoráveis às exigências de instituições intermediárias, como a escola e o local de trabalho, contribuindo para que trajetórias de vida se construam à margem da sociedade. A ausência, a limitação ou o intermitente acesso a recursos essenciais à satisfação das necessidades básicas, mas também consentâneos com o modelo cultural vigente, constitui uma violação de direitos que conduz as crianças e as suas famílias a viverem excluídas, impedidas de um real exercício de cidadania.

Reconhecendo as consequências negativas que a socialização na pobreza implica na evolução física e mental da criança, ainda mesmo no ventre materno, a importância que os primeiros anos de vida assumem no processo de desenvolvimento e aprendizagem, e a relevância que os ambientes imediatos detêm enquanto referência de base do modo como se vê, compreende e interage com o mundo, ressalvamos a pertinência de se mobilizarem meios, delinear projetos e aplicarem medidas no âmbito da intervenção precoce com crianças em risco de exclusão social. Apesar de cada criança, família e percurso de vida apresentar as suas particularidades, uma análise comparativa realizada quanto aos estudos de caso apresentados permite constatar a existência de pontos convergentes em condições de existência e interiorização de valores, hábitos e comportamentos que favorecem o encerramento destes indivíduos na pobreza e a reproduzem geracionalmente.

As trajetórias dos pais das duas crianças alvo de análise são caracterizadas: a nível residencial – pela vivência em contextos problemáticos e fortemente desvalorizados, com passagem por sucessivos bairros de habitação social; a nível académico – pelo insucesso escolar, com o abandono precoce da escola e baixos níveis de escolaridade; e a nível profissional – pela existência de longos períodos de tempo sem qualquer tipo de ocupação laboral, pontuados pela realização de trabalhos esporádicos que ocorrem maioritariamente à margem do mercado de emprego oficial. Estas condições proporcionam a existência de uma dependência continuada de transferências e apoios sociais a fim de garantir a sobrevivência do agregado familiar, mas ainda assim

insuficientes à proteção e promoção do desenvolvimento dos filhos, bem como à autonomização dos pais. Por outro lado, a nível subjetivo, contribuem para a interiorização de uma imagem negativa dos progenitores, com o experienciar de sentimentos de humilhação, frustração e hostilidade face ao mundo exterior, particularmente evidenciados no contacto com os profissionais e as instituições, profundamente desacreditadas quanto às suas intenções e atuações. Nesse sentido, são adotadas com regularidade estratégias de evitamento, denegação e fuga, sobretudo face a uma eventual situação de confronto com o olhar crítico do outro, acentuando o seu isolamento. Estas disposições interiorizadas pela realidade objetiva da vida quotidiana pautam o seu dia-a-dia e as relações estabelecidas com os filhos, sendo evidente, em ambos os casos, a forma como os pais sacrificam o amor, por um controlo e domínio excessivo, fundamentada na insegurança e desvalorização que os próprios sentem. A ausência de um vínculo emocional com uma figura de referência reflete-se no bem-estar e desenvolvimento das crianças, impedindo a promoção de um sentimento de se ser capaz, gerando medos e inseguranças que se evidenciam na sua adaptação ao contexto escolar. O assumir do papel de pai e mãe ainda muito jovens, particularmente quando os modelos educativos positivos foram escassos ou inexistentes, evidencia-se também em situações de negligência, expectativas inadequadas ou métodos de disciplina desajustados. Sendo que, em ambos os casos, a constituição de uma família numerosa, acaba por agravar a situação de pobreza. As conclusões a que chegamos demonstram apenas duas formas de experienciar condições de privação, não devendo por isso ser induzidas generalizações.

Embora a criança se apresente como o coração da intervenção, na medida em que por ela e a partir dela se desenvolvem estratégias e se adotam medidas, outras pessoas com quem estabelece relação, devem ser convocadas e trabalhadas, no sentido de criar ambientes propícios ao bem-estar e à aprendizagem, tendo por base a afetividade, a confiança e o comprometimento. Nesse sentido, destacamos a relevância da parceria estabelecida entre a Qualificar para Incluir e o Colégio Liverpool no âmbito da educação pré-escolar, que constituiu uma oportunidade de enriquecimento da realidade da vida quotidiana, pelas aprendizagens efetuadas e competências adquiridas. Contudo, quanto menor a idade das crianças intervencionadas, maior o papel e a importância dos pais. Estes constituem pilares da formação pessoal e social dos filhos, sendo o seu envolvimento fundamental para que se verifiquem mudanças duradouras. Na grande maioria das vezes, isso exige da sua parte reconhecimento e alteração dos próprios hábitos

e comportamentos. As sessões de estimulação entre cuidadores e crianças constituíram um primeiro passo, num caminho de reflexão e aprendizagem que envolve continuidade, persistência e compromisso de modo a serem criadas oportunidades que permitam a transformação das condições objetivas de vida. Aqui o papel do interventor social assume grande importância na construção de uma relação valorizante que devolva à pessoa a segurança necessária a despoletar a capacidade de agir sobre o seu próprio mundo. Neste sentido, sublinhamos a pertinência que as pessoas selecionadas, mas também que os espaços frequentados e as atividades desenvolvidas, constituem em todo o processo de inclusão social da criança-família, nomeadamente pelo contacto com realidades diferenciadas e a descoberta de novos interesses que induzam à reformulação de valores, atitudes e aspirações. Isso não significa que se deixe exclusivamente nos profissionais o peso da responsabilidade, na medida em que para se desenvolver ações eficazes tornam-se imprescindíveis a existência de equipas multidisciplinares e coesas com uma coordenação proximal, bem como a vigência de acordos cooperativos e parcerias institucionais múltiplas que permitam prevenir, atenuar ou eliminar os efeitos da pobreza e as múltiplas problemáticas associadas. Sem olvidar a pertinência da promulgação e efetivação de medidas políticas interministeriais – em áreas como o emprego, a educação, a segurança social, a saúde –, e a existência de apoios financeiros públicos e privados, destinados a promover intervenções avaliativas numa perspetiva de longo prazo. Caso contrário, corremos o risco de não apenas não reduzir a pobreza, como continuar a perpetuar a sua reprodução intergeracional.

Estamos certos que intervir para a mudança conduz a questões que se revelam sempre difíceis de abordar, porque se abeiram de uma atitude normalizadora e moralizante que coloca entraves à tão desejada liberdade e escolha individual. Mas, mesmo sabendo que não existem fórmulas mágicas e que as soluções propostas requerem ponderações face aos casos em análise, isso não deve ser impeditivo de nos questionarmos sobre os problemas, levantarmos hipóteses e elaborar propostas de ação, através da adoção de uma atitude vigilante e problematizadora que brota da observação da realidade e se fundamenta no saber, mediada por princípios éticos humanistas. Reconhecendo que os comportamentos individuais são também o espelho da realidade social envolvente, devemos refletir conjuntamente se estamos empenhados em criar uma sociedade inclusiva, ou pelo contrário excludente. A pobreza só pode ser posta em causa quando se

aliam esforços no sentido de formar uma dinâmica social onde todos se implicam como atores principais no processo de desenvolvimento coletivo.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52.
- Almeida, J. F., Capucha, L., Costa, A. F., Machado, F. L., Reis, E. e Nicolau, I. (1992). *Exclusão social: Fatores e tipos de pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta.
- Amaro, S. (2015). *Visita domiciliária: Teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Bandura, A. (1963). The role of imitation in personality development. *The Journal of Nursery Education*, 18 (3), 207-215.
- Barch, D. et al. (2016). Effect of hippocampal and amygdala connectivity on the relationship between preschool poverty and school-age depression. *The American Journal of Psychiatry*, 173 (6), 625-634.
- Bastos, A., Fernandes, G. L., Passos, J. & Malho, M. J. (2008). *Um olhar sobre a pobreza infantil: Análise das condições de vida das crianças*. Coimbra: Edições Almedina.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451-465.
- Becker, H. S. (1991). *Outsiders: Estudos da Sociologia do Desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bento, J. O. (2004). Desporto para crianças e jovens: Das causas e dos fins. In A. Gaya, A. Marques & G. Toni (Orgs.), *Desporto para Crianças e Jovens: Razões e Finalidades* (pp. 21-56). Porto Alegre: Editora UPRGS.
- Berger, P. L. & Luckmann (1999). *A construção social da realidade: Um livro sobre a sociologia do conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- Bourdieu, P. (1999). Compreender. In P. Bourdieu (Coord.), *A miséria do mundo* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 693-732). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. & Champagne M. P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, 91-92, 71-75.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1978). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2<sup>a</sup> ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford: Elsevier Sciences. (Reprinted in: M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2.<sup>a</sup> ed., 1993, pp. 37-43). New York: Freeman).

- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1993). Heredity, environment and question “how”: a first approximation. In U. Bronfenbrenner (Ed., 2005), *Making human beings human: bioecological perspectives human development* (pp. 174-184). Thousand Oaks: Sage.
- Capucha, L. (1993). Pobres mas vivos. In Associação Portuguesa de Sociologia (Ed.) *Estruturas Sociais e Desenvolvimento: Actas do II Congresso Português de Sociologia* (Vol. II, pp. 230-234). Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da pobreza*. Oeiras: Celta Editora.
- Capucha, L. (2010). Acesso universal a qualificações certificadas: Para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais. *Fórum Sociológico*, 20, 47-55.
- Caria, T. (2011). Perspectivar a intervenção social: reflexões e dados sobre o trabalho profissional e o uso do método etnográfico no terceiro sector. In P. G. Silva, O. Sacramento & J. Portela (Coord.), *Etnografia e intervenção social: Por uma praxis reflexiva* (pp. 271-296). Lisboa: Fernando Mão de Ferro/Edições Colibri.
- Carneiro, R. (2000). 2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo: Síntese do Estudo. In R. Carneiro (Dir. e Coord.), *O Futuro da Educação em Portugal – Tendências e Oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospectiva* (pp. 26-77). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Carvalho, M. J. L. (2010). Trajectos de vida, o outro lado da cidade: Pobreza infantil, território e desvio. In M. J. Sarmento & F. Veiga (Orgs.), *A pobreza das crianças: Realidades, desafios, propostas* (pp. 117-140). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino: O valor da intervenção precoce*. Porto: Livpsic.
- Charlot, B. (Org.) (2001). *Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Clavel, G. (2004). *A sociedade da exclusão: Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- CNPCJR, Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco (2010). *Promoção e protecção dos direitos das crianças: Guia de orientações para os profissionais da acção social na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. Lisboa: CNPCJR.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *The development of children* (4ª ed.). New York: Worth Publishers.

- Correia, C. & Maia, L. (2007). Tricotilomania na infância e adultez. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (1), 147-164.
- Costa, A. B. (Coord.), Baptista, I., Perista, P. & Carrilho, P. (2011). *Um olhar sobre a pobreza: Vulnerabilidade e exclusão social no Portugal contemporâneo* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Dearing, E. (2008). Psychological costs of growing up poor. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 324-322.
- DOH, Department of Health (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London: The Stationery Office.
- DPC, Departamento de Prestações e Contribuições (2016). *Guia Prático – Rendimento Social de Inserção*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.
- Durkheim, E. (1971). *As regras do método sociológico* (6.ª ed.). São Paulo: Companhia Editora.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Evans, G. W., Gonnella, C., Marcynyszyn, L. A., Gentile, L. & Salpekar, N. (2005). The role of chaos in poverty and children's socioemotional adjustment. *Psychological Science*, 16 (7), 560-565.
- Ferreira, M. (2002). Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In T. H. Caria (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento.
- Frank, D. A. et al. (2010). Cumulative hardship and wellness of low-income, young children: Multisite surveillance study. *Pediatrics*, 125 (5), 1115-1123.
- Gaulejac, V., Bonetti, M. & Fraisse, J. (1995). *L'ingénierie sociale*. Paris: Syros.
- Gaulejac, V. & Léonetti, I. T. (1994). *La lutte des places: Insertion et désinsertion*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gonçalves, M. G., Parente, C., Veloso, L., Gomes, S. & Januário, S. (1998). Os jovens, a formação profissional e o emprego: Resultados de uma investigação internacional. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 8, 137-178.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hart, B & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 4-9.
- Lahire, B. (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 13-22.
- Leal, I. (2011). *A entrevista psicológica: Técnica, teoria e clínica* (2ª ed.). Lisboa: Fim de Século.
- Marques, E. M. M. (2012). *A transformação dos esquemas de motivação, percepção e de ação que compõem o habitus de jovens em risco de desinserção social*. Tese de Doutoramento em Sociologia. Faculdade de Letras. Universidade do Porto.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia: Teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e dinâmica das organizações* (4.ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança: como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Arte Plural.
- Nobel, K. G. et al. (2015). Family Income, Parental Education and Brain Structure in Children and Adolescents. *Nature Neuroscience*, 18 (5), 773-778.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza*. São Paulo: Educ/Cortez.
- Peck, M. Scott (2002). *O caminho menos percorrido* (4.ª ed.). Cascais: Sinais de Fogo.
- Pereira, M. C. & Reis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. *Boletim Económico*, 63-86.
- Pessoa, F. (1967). *Poesias Inéditas (1930-1935) de Fernando Pessoa*. Lisboa: Ática.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Coord.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Universidade do Minho.
- Pontes, F. A. R., Silva, S. S. C., Garotti, M. & Magalhães, C. M. C. (2007). Teoria do apego: Elementos para uma concepção sistêmica da vinculação humana. *Aletheia*, 26, 67-79.

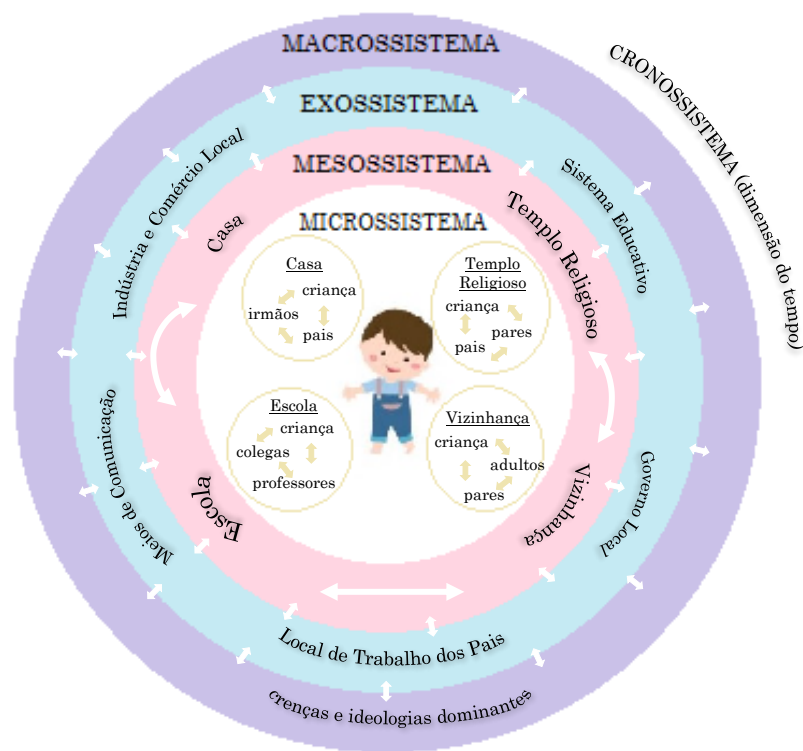


- Queiroz, M. C. (1991). “O Mundo e a Escola”. In C. Leite et al., *Manual do formador: Políticas educativas – Sociologia da educação: Volume 1* (pp. 1-87). Porto: Ministério da Educação, GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- Queiroz, M. C. (2006). Classes perigosas ou classes tornadas inúteis? Crise generalizada dos sentimentos de pertença e explosão de movimentos de ódio sem direção política. *Le Monde Diplomatique (edição portuguesa)*, 1-3.
- Queiroz, M. C. & Gros, M. C. (2002). *Ser jovem num bairro de habitação social: Especificidade dos processos de transição para a vida adulta*. Porto: Campo das Letras.
- Rodrigues, N. (Coord.) et al. (2010). *Estudantes à saída do secundário – 2009/2010*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218 (4), 3-9.
- Saint-Exupéry, A. (2012). *O Príncipezinho* (36.<sup>a</sup> ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I. & Taggart, B. (2015). *Effective Pre-School, Primary & Secondary Education Project (EPPSE): Pre-school and early home learning effects on A-level outcomes*. London: Department for Education, University of Oxford.
- Sarmento, M. J. & Veiga, F. (Orgs.) (2010). *A pobreza das crianças: Realidades, desafios, propostas*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Seabra, T. & Mateus, S. (2010). Trajetórias escolares, propriedades sociais e origens nacionais. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 411-424.
- Sebastião, J. & Correia, S. V. (2007). A Democratização do Ensino em Portugal. In A. F. Costa, F. L. Machado & P. Ávila (Orgs.), *Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política* (pp. 107-136). Oeiras: Celta Editora.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. I. R. L. & NEP, Núcleo de Educação Pré-escolar (2007). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.) (2003). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development* (5.<sup>a</sup> ed.). Washington: National Academy Press.

- Smith, P. K., Cowie, H. & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Sweet, M. A. & Appelbaum, M. I. (2004). Is Home Visiting an Effective Strategy? A Meta-Analytic Review of Home Visiting Programs for Families with Young Children. *Child Development*, 75 (5), 1435-1456.
- Totsika, V. & Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (1), 25-35.
- Weller, J. (2007). Youth employment: Characteristics, tensions and challenges. *CEPAL Review*, 92, 61-82.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – O MODELO (BIO)ECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO



(Fonte: adaptado de Cole & Cole, 2001, p. 19)

**Figura 1** – Representação gráfica do modelo (bio)ecológico de desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, apresentando a criança em desenvolvimento e interação nos múltiplos ambientes onde se encontra inserida.

## ANEXO 2 – A GRELHA ECOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DO RISCO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE

<b>GRELHA ECOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DO RISCO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE</b>						
<i>(a título exemplificativo)</i>	<i>Criança A</i>	<i>Criança B</i>	<i>Criança C</i>	<i>Criança D</i>	<i>Criança E</i>	<b>Totais</b>
<b>A) DIMENSÃO DA CRIANÇA</b>						
<b>1. Indicadores Físicos</b>						
1.1. A criança usa roupa suja, róta, com maus odores ou inadequada às condições climáticas.						
1.2. A criança apresenta sinais de falta de higiene pessoal (e.g. corpo sujo, odores desagradáveis).						
1.3. A criança apresenta sinais de fome (e.g. tonturas, dores de cabeça, irritação, desmaios, pede para repetir a refeição).						
1.4. A criança mostra-se cansada ou parece abatida (e.g. apresenta sinais de sono, o rosto expressa tristeza).						
1.5. A criança apresenta feridas ou outros sinais de agressão física (e.g. arranhões, mordeduras, queimaduras, hematomas).						
1.6. A criança apresenta frequentemente indisposições ou doenças físicas (e.g. dores de barriga, vômitos).						
1.7. A criança tem problemas físicos ou necessidades médicas não respondidas (e.g. vai para a escola quando está doente).						
1.8. A criança tem uma doença crónica, deficiência ou atraso de desenvolvimento que afeta o desempenho das suas funções.						
<b>2. Indicadores Emocionais e Comportamentais</b>						
2.1. A criança apresenta-se excessivamente complacente, calada ou não exigente (e.g. ausência de resposta a estímulos).						
2.2. A criança interage pouco com os pares (e.g. isola-se nos recreios, revela pouca ou nenhuma vontade de brincar).						
2.3. A criança mostra-se cautelosa no contacto físico com os adultos (e.g. manifesta atitudes defensivas ou rejeita demonstrações de afeto).						
2.4. A criança recusa-se a falar de si própria e/ou da família.						
2.5. A criança manifesta excessiva ansiedade, tensão ou uma atitude hipervigilante.						
2.6. A criança diz frequentemente mentiras.						
2.7. A criança apresenta perturbações de sono (e.g. pesadelos, terrores noturnos, insónias).						
2.8. A criança apresenta distúrbios alimentares (e.g. vômitos, anorexia, bulimia).						
2.9. A criança apresenta problemas controlo dos esfíncteres (e.g. enurese, encoprese).						
2.10. A criança apresenta comportamentos de autoagressão (e.g. auto-lesões, automutilação, tentativa de suicídio).						
2.11. A criança manifesta comportamentos ou conhecimentos sexuais inadequados para a sua idade (e.g. demonstra excessiva preocupação com o sexo).						

2.12. A criança enumera características, expectativas e responsabilidades quanto ao papel que a mulher ou o homem devem ter na sociedade, com base em estereótipos de género, e as suas ações refletem essas representações.						
2.13. A criança parece ter medo dos cuidadores, não quer ir para casa ou chora ao terminar as aulas.						
2.14. A criança apresenta fugas de casa ou escola.						
2.15. A criança tem dificuldades em controlar o seu comportamento (e.g. é muito irrequieta, impulsiva).						
2.16. A criança procura ser o centro das atenções.						
2.17. A criança tem uma atitude desafiadora ou um comportamento provocatório.						
2.18. A criança apresenta comportamentos agressivos (verbal e/ou fisicamente) para com os pares ou figuras de autoridade.						
2.19. A criança pratica pequenos furtos fora ou dentro da escola.						
2.20. A criança pratica ou encontra-se envolvida em ações delituosas/antissociais (e.g. rouba comida, objetos, a outras pessoas; comete atos de vandalismo; agride ou intimida outras crianças/adultos; trafica ou vende drogas).						
2.21. A criança pratica ou encontra-se envolvida em comportamentos de risco (e.g. inala colas e/ou solventes; brinca na linha férrea; conduz veículos motorizados; pendura-se no metro).						
2.22. A criança bebe álcool e/ou consome drogas (e.g. tabaco, haxixe, etc.).						
<b>3. Indicadores Educativos</b>						
3.1. A criança chega atrasada, falta com frequência e sem justificação às aulas.						
3.2. A criança apresenta problemas ao nível da fala e linguagem.						
3.3. A criança apresenta dificuldades de atenção e concentração nas atividades e tarefas escolares (e.g. distrai-se com muita facilidade e desliga-se dos assuntos que estão a ser tratados).						
3.4. A criança demonstra pouco interesse e revela-se aborrecida com as atividades propostas pelos professores.						
3.5. A criança não possui material escolar, não o traz para a escola ou o que dispõe encontra-se desorganizado e danificado (e.g. cadernos rasgados e garatujados).						
3.6. A criança investe muito pouco de si, e das suas capacidades, na realização de tarefas (e.g. desiste facilmente perante dificuldades).						
3.7. A criança diz frequentar a escola apenas porque é obrigada.						
3.8. A criança revela dificuldades em acompanhar o ritmo das aulas, bem como os seus conteúdos.						
3.9. A criança apresenta um fraco desempenho escolar (ex. avaliações negativas).						
<b>Totais</b>						

<b>B) DIMENSÃO SOCIOFAMILIAR</b>						
<b>4. Indicadores Individuais dos Cuidadores</b>						
4.1. O cuidador apresenta um aspeto descuidado e/ou higiene inadequada.						
4.2. O cuidador sofre de uma doença ou deficiência que interfere na sua capacidade para proporcionar proteção e cuidados adequados à criança.						
4.3. O cuidador é analfabeto ou tem um baixo nível escolaridade.						
4.4. O cuidador foi mãe/pai adolescente ou muito jovem.						
4.5. O cuidador encontra-se centrado nas suas próprias necessidades ou problemas (físicos, mentais ou emocionais), revelando-se incapaz de cuidar de outra pessoa para além de si própria.						
4.6. O cuidador apresenta imaturidade psicológica ou instabilidade emocional que limitam a sua capacidade para enfrentar as solicitações ou necessidades da criança.						
4.7. O cuidador apresenta um conhecimento limitado do que são condutas apropriadas numa determinada idade ou rejeita qualquer tentativa de alteração dos seus critérios (e.g. faz solicitações não realistas à criança; espera e pede demonstrações de afeto e cuidado próprias de um adulto; não se preocupa com condutas pré-delituosas ou antissociais).						
4.8. O cuidador ignora ou tem dificuldades em reconhecer a importância da estimulação, da aprendizagem e do apoio emocional para a criança e em se envolver ativamente nessa área.						
4.9. O cuidador age impulsivamente, sem pensar nas consequências (e.g. apresenta baixa tolerância à frustração).						
4.10. O cuidador apresenta escassos hábitos de esforço e responsabilidade (e.g. é incapaz de se organizar e distribuir racionalmente o tempo e as suas obrigações).						
4.11. O cuidador vive o imediato, não elaborando planos a longo prazo.						
4.12. O cuidador procura experiências arriscadas e emocionantes (e.g. assume comportamentos de risco).						
4.13. O cuidador apresenta dependências ou consumos aditivos (e.g. álcool, drogas, jogo, sexo).						
4.14. O cuidador apresenta comportamentos delituosos ou antissociais (e.g. existência processo judicial por uso de força/violência ou ofensas contra outras pessoas).						
4.15. O cuidador tem antecedentes criminais (e.g. cumpriu pena de prisão).						
4.16. O cuidador careceu de modelos adultos positivos durante a infância (e.g. foi exposto a situações de violência familiar; manifesta rejeição em relação aos seus cuidadores; diz que não se sentiu amado quando era criança).						
4.17. O cuidador foi vítima de maus-tratos na infância (e.g. físicos, emocionais, sexuais).						
<b>5. Indicadores da Relação Cuidador-Criança</b>						
5.1. A mãe/pai apresentou perante e durante a gravidez uma atitude negativa (e.g. vontade inicial de interrupção involuntária; ausência de vigilância médica durante a gestação; desejo de entregar o filho para a adoção).						
5.2. O cuidador raramente demonstra ou aceita interações com a criança (e.g. poucas ou nenhuma manifestações de carinho; não se sente cómodo no contacto físico).						
5.3. O cuidador revela indiferença ou rejeita expressamente as solicitações da criança (e.g. fala para ela de forma rancorosa ou agressiva).						

5.4. O cuidador apresenta uma percepção negativa da criança, sendo vista como um problema (e.g. culpa-a pelos problemas familiares; critica constantemente os seus comportamentos ou desaprova as suas ações; aponta frequentemente os seus erros ou deficiências; acusa-a de ser o depositário, por herança, de características negativas de um familiar).						
5.5. No dia-a-dia existem poucos ou nenhuns momentos de convivência familiar (e.g. ausência de conversas, brincadeiras, jogos).						
5.6. O cuidador apresenta um tratamento desigual e injusto da criança face aos irmãos.						
5.7. O cuidador apresenta pouco envolvimento nos assuntos relativos à educação da criança (e.g. não comparece quando chamado à escola).						
5.8. Em casa não existem, ou não são utilizados, materiais apropriados à idade da criança que estimulem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (e.g. brinquedos, jogos, livros).						
5.9. O cuidador tem um comportamento superprotetor e intrusivo para com a criança que cria dependência (ex. não adquiriu hábitos básicos de autonomia).						
5.10. O cuidador apresenta uma disciplina excessivamente permissiva, tolerando os comportamentos da criança, sem impor qualquer limite (e.g. impõe poucas normas e raramente as faz cumprir).						
5.11. A criança passa muito tempo sozinha em casa ou na rua sem supervisão de um adulto.						
5.12. Entre o cuidador e a criança verificam-se conflitos contínuos com escaladas de violência.						
5.13. O cuidador apresenta intenções de internamento da criança (e.g. porque não consegue controlá-la).						
5.14. O cuidador impõe uma disciplina excessivamente rígida e autoritária, inadequada à idade e aos problemas de comportamento da criança (e.g. castigo físico severo).						
5.15. O cuidador sente a criança como sua propriedade.						
5.16. O cuidador utiliza a criança em tarefas excessivas ou não adequadas à sua idade (e.g. cuida dos irmãos mais novos).						
5.15. A criança é privada de relações sociais (e.g. ocultam-na do contacto com outras pessoas; as únicas que a veem fora de casa é o pessoal escolar).						
<b>6. Indicadores da Relação Conjugal</b>						
6.1. O casal raramente mostra afeto ou vinculação emocional na sua interação (e.g. a sua comunicação baseia-se em discussões violentas, ameaças de causar dano e/ou humilhações na presença de outros).						
6.2. A dinâmica do casal enquadra-se num padrão de domínio-submissão (e.g. o cônjuge dominante toma as decisões referentes à disciplina e cuidados da criança; utiliza a sua autoridade/poder para intimidar, abusar ou impedir o contacto com familiares e amigos; controla financeiramente os rendimentos familiares, sem o consentimento da/o companheira(o)).						
6.3. Entre o casal verifica-se episódios de violência física (e.g. murros, pontapés, queimaduras, estrangulamentos).						
6.4. A criança é instrumentalizada nos conflitos conjugais (e.g. o casal encontra-se numa luta direta por conseguir o afeto da criança; os pais estão envolvidos numa disputa pela sua guarda num processo de separação ou divórcio).						
6.5. Entre o casal existem importantes desacordos em relação à educação da criança.						
6.6. Em casa vive um companheiro ou pai/mãe substituto que demonstra pouco envolvimento emocional com a criança ou representa um modelo parental negativo para ela.						
6.7. O principal cuidador mostra um padrão continuado de múltiplas relações breves e instáveis (e.g. as mudanças frequentes levam a criança a repetidas vinculações e desvinculações que a afetam emocionalmente).						

6.8. Família monoparental, sem nenhum tipo de apoio sociofamiliar.						
<b>7. Indicadores da Situação Socioeconómica e Ambiente Social</b>						
7.1. Os cuidadores encontram-se desempregados, vivem numa situação de precaridade laboral, de expedientes ou de transferências sociais.						
7.2. A família carece de recursos económicos suficientes para atender adequadamente à satisfação de necessidades, considerando aqueles que são os padrões de consumo estabelecidos.						
7.3. Existe falta de planeamento e gestão dos recursos económicos, na medida em que apesar das ajudas recebidas, as necessidades básicas da criança encontram-se relegadas para segundo plano.						
7.4. A habitação onde vivem apresenta falhas que constituem uma ameaça à saúde e/ou segurança da família (e.g. os equipamentos básicos estão inutilizados, por exemplo WC; existe uma situação de sobrelotação; a família não tem casa ou esta na iminência de a perder).						
7.5. A família vive num meio residencial caracterizado pela desordem, destruição e degradação dos espaços e infraestruturas existentes (e.g. edifícios degradados, muros grafitados, lixo no chão, ausência de espaços verdes).						
7.6. A família habita um bairro residencial onde se encontra exposta a comportamentos desviantes, criminais ou violentos (e.g. prostituição, alcoolismo, toxicodependência, tráfico de droga, rusgas policiais).						
7.7. Os recursos do bairro/comunidade para apoiar a criança e a sua família são deficitários ou inexistentes (e.g. centro de saúde, estabelecimento de ensino, centro de estudos e ocupação dos tempos livres, associações de solidariedade social, instituições recreativas e desportivas, esquadra de polícia).						
7.8. As redes de socialização da família encontram-se limitadas à própria configuração espacial da zona residencial onde habitam, nomeadamente às pessoas que nela vivem ou que a frequentam.						
7.9. Verifica-se a existência de relações conflituosas com a família alargada ou outras pessoas que afetam negativamente a capacidade dos cuidadores para responder às necessidades da criança.						
7.10. A família vive numa situação de isolamento ou rejeição social (e.g. a família não se encontra integrada no bairro/comunidade; apresenta modos diferentes de vida (nacionalidade, cultura, educação...); os sistemas de apoio existentes não se encontram disponíveis ou só ajudam ocasionalmente).						
<b>Totais</b>						



C) DIMENSÃO INTERVENÇÃO						
8. Indicadores de Atitude e Disponibilidade						
8.1. A família opõe-se abertamente a seguir a intervenção.						
8.2. A família aceita os serviços verbalmente, embora resista em cooperar com o desenvolvimento da intervenção de maneira ativa ou passiva (e.g. dificuldades em estabelecer contacto com os cuidadores).						
8.3. A família aceita os serviços, mas envolve-se o minimamente possível na intervenção. A sua participação resulta exclusivamente de uma pressão externa, por exemplo da supervisão e controlo constantes e diretos dos profissionais (e.g. os cuidadores tentam manipular os técnicos e evitar o controlo por eles exercido).						
8.4. Os cuidadores não têm consciência da existência de um problema ou não se sentem responsáveis pelo mesmo e, por tanto, não entendem a necessidade de mudanças.						
8.5. A família revela-se rígida e inflexível perante as mudanças exigidas no âmbito dos objetivos da intervenção.						
8.6. A atitude dos cuidadores perante o profissional é de resistência, oposição e ameaças (e.g. demonstram-se verbalmente evasivos ou hostis, podendo mesmo chegar a agredir fisicamente ou ameaçar fazê-lo).						
<b>Totais</b>						
<b>TOTAL</b>						

## ANEXO 3 – A GRELHA ECOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DO RISCO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE (FATORES DE PROTEÇÃO)

<b>GRELHA ECOLÓGICA DE AVALIAÇÃO DO RISCO NA INFÂNCIA E JUVENTUDE – FATORES COMPENSATÓRIOS</b>					
<i>(a título exemplificativo)</i>	<i>Criança A</i>	<i>Criança B</i>	<i>Criança C</i>	<i>Criança D</i>	<i>Criança E</i>
<b>A) DIMENSÃO DA CRIANÇA</b>					
<b>1. Indicadores Físicos</b>					
1.1. A criança apresenta um vestuário adequado e higiene pessoal diária.					
1.2. A criança visita regularmente o médico e recebe cuidados de saúde adequados.					
<b>2. Indicadores Emocionais e Comportamentais</b>					
2.1. A criança tem oportunidade para brincar e interagir com outras crianças.					
2.2. A criança adquiriu hábitos básicos de autonomia.					
<b>3. Indicadores Educativos</b>					
3.1. A criança frequenta regularmente a escola (e.g. é assídua e pontual).					
3.2. A criança demonstra atenção e interesse nas aulas (e.g. coloca questões, procura tirar dúvidas, toma iniciativa de participar, manifesta entusiasmo na aprendizagem dos conteúdos).					
3.3. A criança revela esforço, empenho e dedicação na realização das tarefas escolares (e.g. inicia a sua resolução por iniciativa própria; esforça-se por realiza-las até ao fim, mesmo que tenha dificuldades).					
3.4. A criança demonstra organização e cuidado com o material escolar.					
3.5. A criança apresenta um bom desempenho escolar (e.g. avaliações positivas).					
<b>B) DIMENSÃO SOCIOFAMILIAR</b>					
<b>4. Indicadores Individuais dos Cuidadores</b>					
4.1. A saúde física e mental do cuidador não apresenta défices que limitem a sua capacidade para proporcionar uma atenção, proteção e cuidados adequados à criança.					
4.2. O cuidador encontra-se numa situação profissional estável.					
4.3. O cuidador possui capacidades parentais razoáveis e conhecimentos mínimos corretos no que respeita à educação e ao processo de desenvolvimento da criança.					

4.4. No seu quotidiano o cuidador lê com frequência jornais, revistas, livros e/ou recorre à escrita como forma de expressão e/ou ferramenta de trabalho.					
<b>5. Indicadores da Relação Cuidador-Criança</b>					
5.1. O cuidador dá prioridade à satisfação das necessidades da criança, em relação às suas próprias necessidades (e.g. alimentação, higiene, saúde, conforto).					
5.2. O cuidador demonstra vinculação afetiva e aceitação na interação com a criança (e.g. fala positivamente e expressa aprovação em relação a ela frequentemente e de modo espontâneo).					
5.3. O dia-a-dia é pautado pela interação e comunicação entre a criança e cuidador (e.g. conversas, atividades familiares, brincadeiras, jogos ou demonstrações de afeto).					
5.4. O cuidador mantém expectativas apropriadas em relação às capacidades da criança e aos comportamentos que são normais na sua etapa evolutiva.					
5.5. O cuidador encontra-se envolvido na evolução e educação da criança e sente-se responsável pela mesma (e.g. incita ou ajuda a realizar os trabalhos de casa; incentiva a ter cuidado com os materiais escolares; estabelece períodos para o estudo; procura saber da sua evolução na escola).					
5.6. O cuidador reconhece e procura satisfazer as necessidades emocionais, de aprendizagem e desenvolvimento da criança (e.g. oferece apoio emocional face às suas solicitações; proporciona situações de novas aprendizagens).					
5.7. Em casa existem materiais apropriados à idade da criança que são utilizados para estimular a sua aprendizagem e desenvolvimento (e.g. brinquedos, jogos, livros).					
5.8. O cuidador utiliza geralmente a disciplina de modo apropriado (e.g. manifesta a desaprovação de forma verbal e construtiva).					
5.9. O cuidador ensina corretamente à criança as normas sociais (e.g. dá importância à boa conduta e ao respeito pela autoridade).					
5.10. O cuidador educa a criança para a igualdade de género, defendendo e implementando direitos, deveres e oportunidades iguais independentemente de ser menina ou menino (e.g. tarefas domésticas, brincadeiras).					
5.11. A criança encontra-se supervisionada pelo cuidador (e.g. entregue a um adulto responsável; conhece os seus amigos e locais que frequentam; existem horários e regras a cumprir quanto a saídas).					
<b>6. Indicadores da Relação Conjugal</b>					
6.1. O casal demonstra afeto e apoio emocional na sua interação.					
6.2. O casal comunica de forma positiva e partilha autoridade/poder nas responsabilidades e educação da criança.					
6.3. Os cuidadores representam, de forma geral, modelos parentais positivos para a criança (e.g. figuras de referência em valores sociais e humanos).					
6.4. Em casa vive um companheiro ou pai/mãe substituto, considerando-se a sua presença como um apoio e estabilizadora.					
<b>7. Indicadores da Situação Socioeconómica e Ambiente Social</b>					
7.1. A família dispõe de um sistema de apoio estável de familiares e amigos que proporcionam a ajuda necessária e, se for preciso, assistência nos cuidados à criança ou na resolução de situações de stress/conflito.					
7.2. A criança estabelece contactos regulares com familiares e outras pessoas significativas na sua vida.					
7.3. A habitação onde vivem encontra-se em bom estado de conservação, possuindo os equipamentos básicos e havendo espaço suficiente para toda a família.					

7.4. A família vive numa zona residencial agradável e calma, com facilidade de acesso a transportes e outros serviços.					
7.5. A criança e/ou a sua família frequenta estabelecimentos, organizações e associações que promovem atividades educativas, desportivas, artísticas, culturais ou religiosas.					
7.6. A comunidade dispõe de recursos para apoiar a criança e a sua família (e.g. centro de saúde, estabelecimento de ensino, centro de estudos e ocupação dos tempos livres; associações de solidariedade social, esquadra de polícia).					
7.7. O rendimento familiar é suficiente e adequado (ou apesar dos poucos recursos económicos existentes é canalizado) para responder às necessidades da criança e da família.					

### C) DIMENSÃO INTERVENÇÃO

#### 8. *Indicadores de Atitude e Disponibilidade*

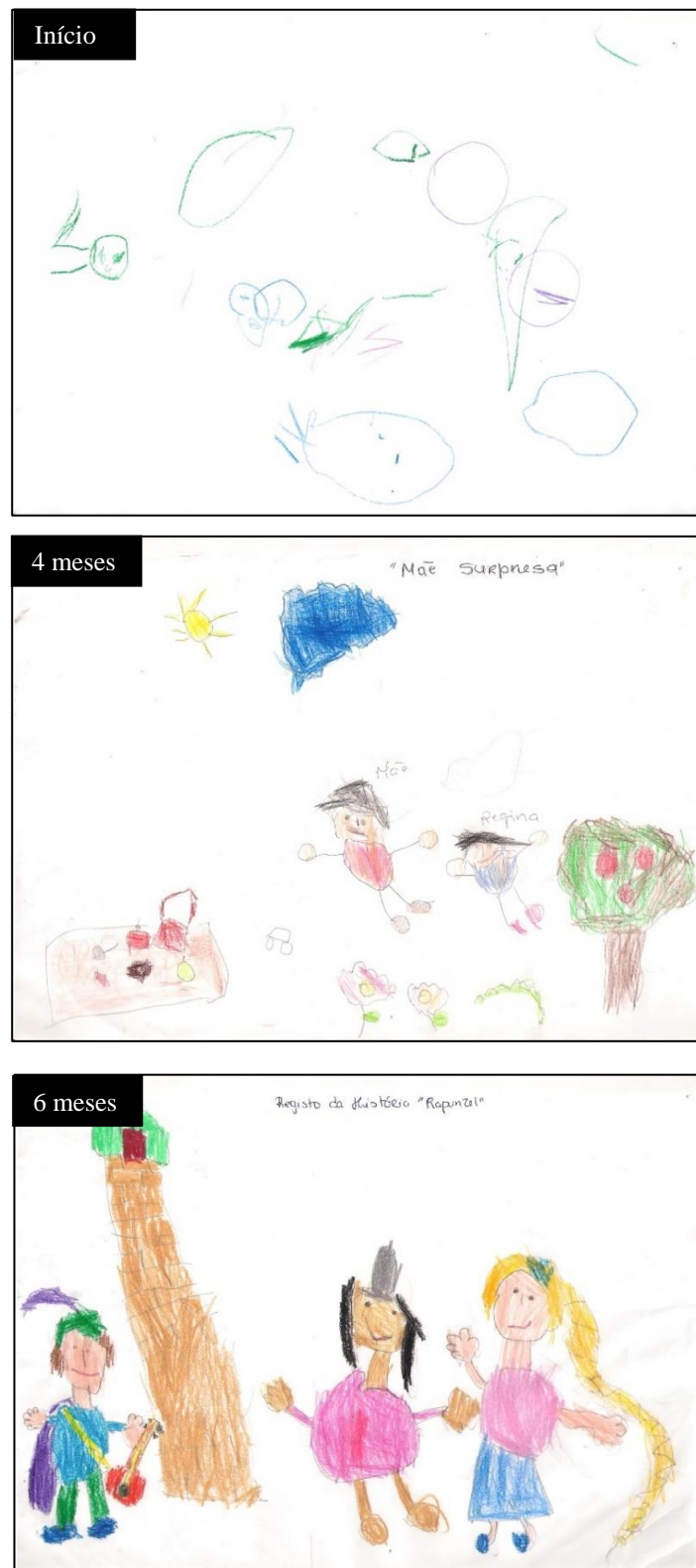
8.1. A família está consciente da existência de problemas com a criança e na relação com ela estabelecida.					
8.2. A família pede ajuda, está interessada em que ocorram mudanças e os cuidadores mostram-se flexíveis e colaboradores no contacto com os profissionais.					
8.3. A família aceita os objetivos da intervenção, envolve-se na sua planificação e compromete-se a cooperar.					

## ANEXO 4 – A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

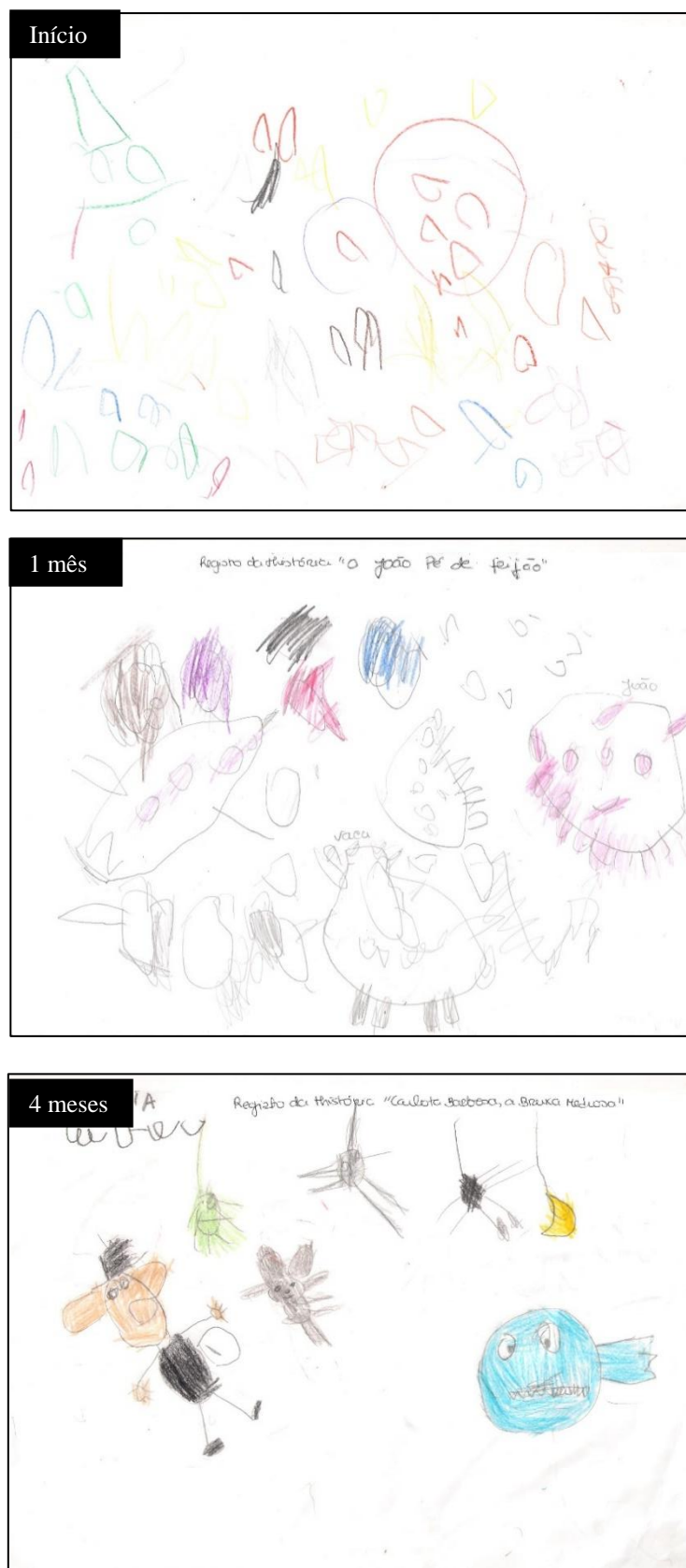
<p style="text-align: center;"><b>Lei Quadro da Educação Pré-Escolar</b></p> <p style="text-align: center;">Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro</p>
<p style="text-align: center;">Artigo 2.º</p> <p style="text-align: center;"><b>Princípio geral</b></p> <p><i>A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.</i></p>
<p style="text-align: center;">...</p>
<p style="text-align: center;">Artigo 10.º</p> <p style="text-align: center;"><b>Objetivos da educação pré-escolar</b></p> <p><i>São objetivos da educação pré-escolar:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><i>a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;</i></li><li><i>b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;</i></li><li><i>c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;</i></li><li><i>d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;</i></li><li><i>e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;</i></li><li><i>f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;</i></li><li><i>g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;</i></li><li><i>h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;</i></li><li><i>i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.</i></li></ul>

**Figura 1** – Princípio geral e objetivos da educação pré-escolar apresentados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

## ANEXO 5 – O COLÉGIO LIVERPOOL: EXEMPLOS DE ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



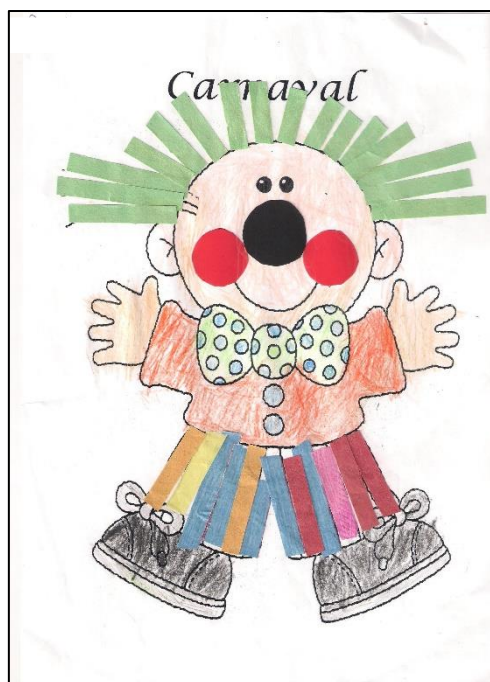
**Figura 1** – Evolução das representações gráficas de uma criança de 3 anos acompanhada pela QpI.



**Figura 2** – Evolução das representações gráficas de uma criança de 4 anos acompanhada pela QpI.



**Figura 3** – A personagem principal da história “O Rato Renato diz mentiras” utilizando a técnica de pintura com os dedos, por uma criança de 4 anos da QpI.



**Figura 4** – Produção plástica sobre o tema Carnaval utilizando diferentes materiais e técnicas que permitiu explorar cores, formas e texturas, por uma criança de 3 anos da QpI.



**Figura 5** – Maqueta de uma cidade criada a partir de materiais de uso utilitário, como embalagens, pelas crianças.



**Figura 6**– A s crianças recriam a história “Caracóis de Ouro e os Três Ursos”, utilizando disfarces e acessórios na caracterização das suas personagens.





**Figura 7** – As crianças com os fantoches de papel representam a história “O Rato Renato diz mentiras” ouvida na aula.

#### Canção “Numa Casa Amarelinha”

*Numa casa amarelinha  
Lá no meio dos pinhais  
De manhã acordo cedo  
Com o canto dos pardais*

*Eles cantam, eu escrevo  
Para me não esquecer  
Cantem todos que é tão fácil  
Cinco notas a aprender*

*Dó, Ré, Mi, Mi, Ré, Mi, Fá, Fá  
Mi, Fá, Sol, Sol, Fá, Mi, Ré*

*Dó, Ré, Mi, Mi, Ré, Mi, Fá, Fá  
Mi, Fá, Sol, Fá, Mi, Ré, Dó*

**Figura 8** – A “Casa Amarelinha” uma das muitas canções ensinadas pelo Professor de Música.



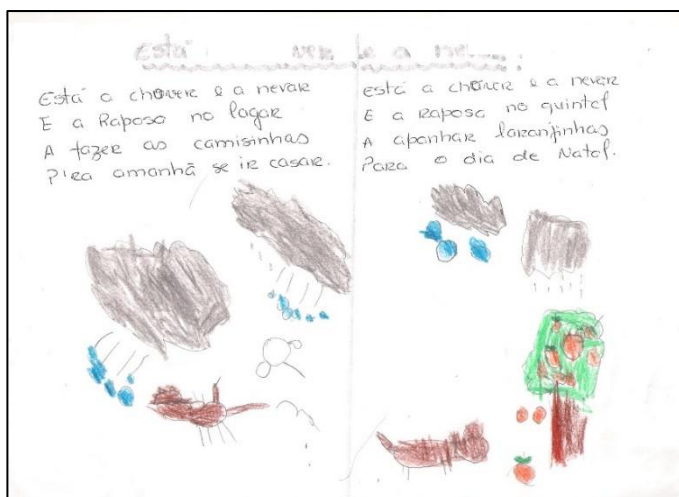
**Figura 9** – As crianças assistem à apresentação do espetáculo “A Violeta e o Sapo” pelo Quarteto Violosapo do Conservatório de Música do Porto, no Colégio Liverpool.



**Figura 10** – A celebração do “Dia da Família” com uma aula de fit-b, constituiu uma oportunidade de promover a atividade física, o convívio entre as crianças, as famílias e a comunidade escolar.

Poema “Dia do Pai”	Poema “Dia da Mãe”
<i>Eu sou pequenino Do tamanho de um botão Trago o papa no bolso E a mamã no coração</i>	<i>Mãe quero-te desejar Um dia com muito amor Vou-te abraçar E dar-te uma flor</i>
<i>Mas o bolso estava roto E o papá caiu ao chão Peguei-lhe com jeitinho E pu-lo no coração</i>	<i>Mãe és um amorzinho És a minha preferida És também um docinho Uma mãe muito querida</i>

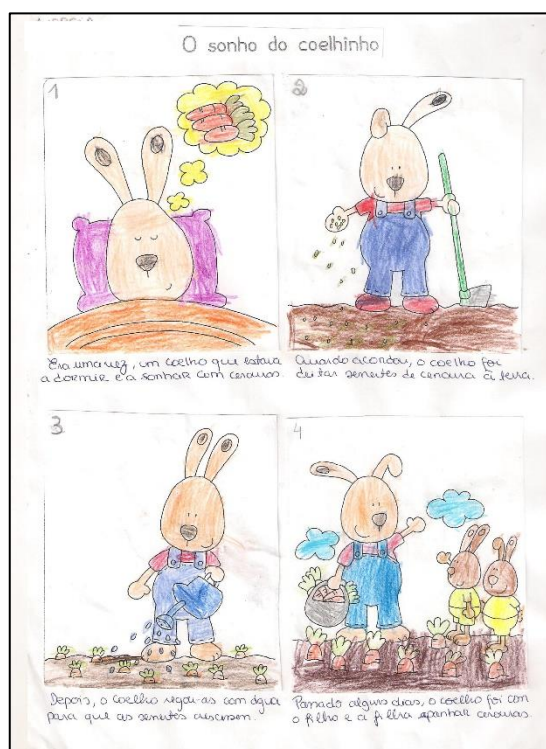
**Figura 11** – As crianças foram incentivadas a memorizar o poema do “Dia do Pai” e do “Dia da Mãe” e apresenta-lo aos pais nas datas comemorativas. A sua aprendizagem constituiu um momento de promoção da consciência linguística, através da exploração das unidades sonoras do texto, além de terem estimulado um momento de afeto entre a criança e os seus familiares.



**Figura 12** – Registo do poema “Está a chover e a nevar!” no âmbito do tema do inverno, permitiu uma aproximação à abordagem escrita, ilustrado por uma criança de 3 anos da QpI.



**Figura 13** – Registo escrito dos ingredientes de uma receita de “Bolo de Chocolate”, confeccionado pelos alunos numa aula de culinária, por uma criança de 3 anos da QpI.



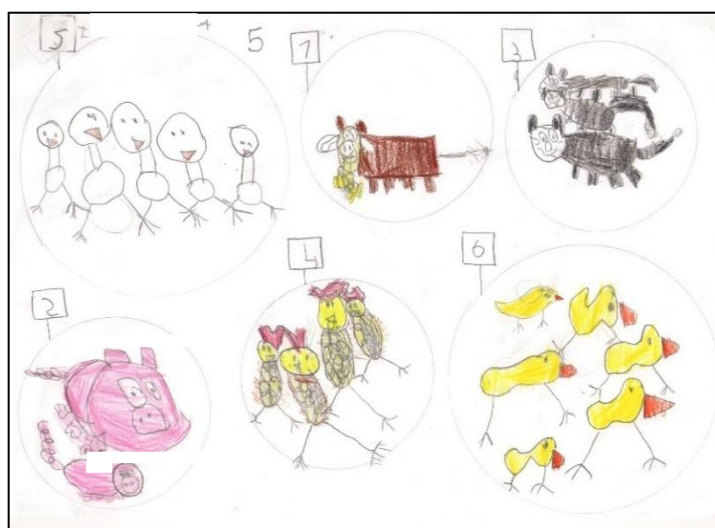
**Figura 14** – “O sonho do coelhinho” uma história criada pelas crianças através da visualização de imagens, por uma criança de 4 anos da QpI.



**Figura 15** – As crianças assistem à encenação da história “Carlota Barbosa, a Bruxa Medrosa” no espaço infantil da Biblioteca Municipal Almeida Garrett.

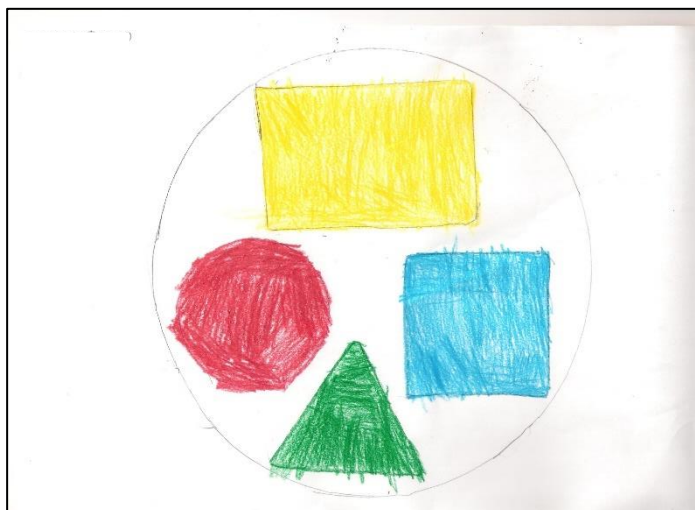


**Figura 16** – As crianças realizam uma atividade após ouvirem o conto “O Lobo Feroz” no espaço infantil da Biblioteca Almeida Garrett.



**Figura 17** – Registo de conjuntos de animais, com elementos de 1 a 6, resultantes da leitura do conto “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi, permitindo trabalhar o domínio da matemática, por uma criança de 5 anos acompanhada pela QpI.





**Figura 18** – Pintura das formas geométricas aprendidas com diferentes cores, por uma criança de 4 anos acompanhada pela QpI.



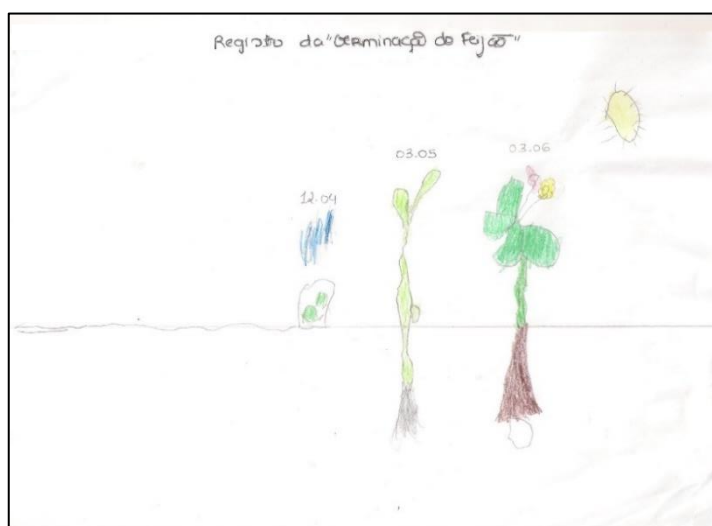
**Figura 19** – Numa aula de culinária, as crianças observam a Educadora de Infância a utilizar a balança para medir o açúcar necessário à confeção de bolachas de manteiga.



**Figura 20** – As crianças, acompanhadas pela Educadora de Infância, vestidas com diferentes fantasias de Carnaval, constitui uma oportunidade única para desenvolver o jogo simbólico.



**Figura 21** – As crianças dispostas em forma circular para dar início à apresentação do momento musical para o Dia do Pai, encenado e acompanhado por instrumentos musicais pelo Professor de Música.



**Figura 22** – Registo do crescimento do feijão ao longo do tempo, caracterizando a sua evolução com os elementos necessários ao seu crescimento (terra, água, sol) e as partes constituintes das plantas (raiz, caule, folhas, flor), por uma criança de 3 anos acompanhada pela QpI.

(Créditos das Fotografias: Página Oficial do Facebook do Colégio Liverpool)

## ANEXO 6 – AS SESSÕES DE ESTIMULAÇÃO COM CRIANÇAS E EDUCADORES – O TEMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

**Canção “Boa tarde te quero dar”**

*Boa tarde (palmas)*  
*Boa tarde (palmas)*  
*Boa tarde te quero dar*  
*Hoje estamos (palmas)*  
*Todos juntos (palmas)*  
*P’ra sorrir e p’ra cantar (bis)*

*Nós vamos cantar*  
*A todos saudar, com muita animação*  
*Vamos dar a boa tarde com muita alegria*  
*E amor no coração*

(em conjunto é dado o boa tarde a cada criança e cuidador)

**Figura 1** – A canção “Boa tarde te quero dar” dava início às sessões, preparando o acolhimento das crianças e dos seus cuidadores.



**Figura 3** – A técnica dinamiza a sessão contando a história “A Lagartinha Muito Comilona” de Eric Carle.

**Canção do “Miminho”**

*Com a mão direita*  
*Faço-te um miminho*  
*Com a mão esquerda*  
*Eu dou-te um carinho*  
*Com as duas mãos*  
*Sopro-te um beijinho*  
*E dou-te um abraço bem apertadinho (bis)*

(em conjunto é dado o até amanhã a cada criança e cuidador)

**Figura 2** – A canção do “Miminho” ocorria no final de cada sessão e marcava a hora despedida.



**Figura 4** – A “Lagartinha Muito Comilona” com os alimentos afixados pelas crianças ao longo do conto da história. Através da mesma foi possível introduzir novos vocábulos, efetuar contagens, aprender as cores.



**Figura 5** – Em conjunto mães e crianças procuram por alimentos saudáveis em revistas de distribuição, utilizando técnicas de recorte e colagem.



**Figura 6** – Uma criança identifica alguns dos alimentos que constituem a roda dos alimentos elaborada por todos.

(Créditos das Fotografias: Francisca Pereira)



## ANEXO 7 – HOME INVENTORY – PRIMEIRA INFÂNCIA (3-6 ANOS)

### Ficha de Registos do HOME da Primeira Infância (3-6 anos)

Preencha o espaço junto a cada item com um mais (+) ou um menos (-), dependendo do comportamento observado durante a visita, ou se o pai comunica que as condições ou eventos são habituais no ambiente de casa. Introduza os subtotais e o total na Ficha de Sumário. É indicado para cada item: Observação (O), Ambas (A) ou Entrevista (E).

<b>I. MATERIAIS DE APRENDIZAGEM</b>		24- Os quartos não estão sobrecarregados com mobília. <b>O</b>	
1- A criança tem brinquedos que ajudam a ensinar as cores, os tamanhos e a as formas. <b>A</b>		25- A casa está razoavelmente limpa e pouco desordenada. <b>O</b>	
2- A criança tem três puzzles ou mais. <b>A</b>		<b>IV. RESPONSABILIDADE</b>	
3- A criança tem um gravador de cassetes ou um leitor de CDs e, pelo menos cinco gravações infantis (cassetes ou CD's). <b>A</b>		26- A mãe/O pai pega na criança colo durante 10-15 minutos por dia. <b>E</b>	
4- A criança tem brinquedos ou jogos que lhe permitem a expressão livre. <b>A</b>		27- A mãe/O pai conversa com a criança pelo menos duas vezes durante a visita. <b>O</b>	
5- A criança tem jogos ou brinquedos que estimulam os movimentos finos. <b>A</b>		28- A mãe/O pai responde verbalmente às perguntas ou pedidos da criança. <b>O</b>	
6- A criança tem brinquedos ou jogos que facilitam a aprendizagem dos números. <b>A</b>		29- A mãe/O pai costuma responder verbalmente às palavras da criança. <b>O</b>	
7- A criança tem pelo menos dez livros infantis. <b>A</b>		30- A mãe/O pai elogia as capacidades da criança pelo menos duas vezes durante a visita. <b>O</b>	
8- Pelo menos dez livros são visíveis na casa ou apartamento. <b>A</b>		31- A mãe/O pai acaricia, beija ou abraça a criança durante a visita. <b>O</b>	
9- A família compra e lê o jornal diariamente. <b>E</b>		32- A mãe/O pai ajuda a criança a revelar uma conquista, durante a visita. <b>O</b>	
10- A família assina pelo menos uma revista. <b>E</b>		<b>V. ESTÍMULO ACADÉMICO</b>	
11- A criança é encorajada a aprender as formas. <b>E</b>		33- A criança é encorajada a aprender as cores. <b>E</b>	
<b>II. ESTÍMULO DA LINGUAGEM</b>		34- A criança é encorajada a aprender letras de canções, rimas, lengalengas, orações, etc. <b>E</b>	
12- A criança tem brinquedos que ajudam a aprender os nomes dos animais. <b>A</b>		35- A criança é encorajada a aprender as relações no espaço. <b>E</b>	
13- A criança é encorajada a aprender o alfabeto. <b>E</b>		36- A criança é encorajada a aprender os números. <b>E</b>	
14- A mãe/O pai ensina à criança as boas maneiras no discurso (por favor, obrigada, desculpa). <b>E</b>		37- A criança é encorajada a aprender a ler algumas palavras. <b>E</b>	
15- A mãe/O pai incentiva a criança a falar e despende tempo a escutá-la. <b>E</b>		<b>VI – MOLDAGEM</b>	
16- A criança pode escolher o menu do pequeno-almoço ou do almoço. <b>E</b>		38- A criança consegue esperar para ter o prazer de comer. <b>E</b>	
17- A mãe/O pai pronuncia bem as palavras e usa corretamente a gramática. <b>O</b>		39- A TV é usada de forma criteriosa. <b>E</b>	
18- A voz da mãe transparece sentimentos positivos para com a criança. <b>O</b>		40- A criança pode expressar sentimentos negativos sem ser duramente repreendida. <b>E</b>	
<b>III. AMBIENTE FÍSICO</b>		41- A criança pode bater na mãe/no pai sem ser duramente repreendida. <b>E</b>	
19- O edifício onde a família mora parece ser seguro e livre de perigos. <b>O</b>		42- A mãe/O pai apresenta a Visitante à criança. <b>O</b>	
20- O espaço exterior para brincar aparenta ser seguro. <b>O</b>		<b>VII. VARIEDADE</b>	
21- O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou preceptivamente monótono. <b>O</b>		43- A criança tem um instrumento musical verdadeiro ou de brincar. <b>A</b>	
22- O bairro é esteticamente agradável. <b>O</b>		44- A criança é levada em passeio por um membro da família, pelo menos a cada duas semanas. <b>E</b>	
23- A casa tem um espaço de pelo menos 9 m <sup>2</sup> por pessoa que lá mora. <b>O</b>		45- A criança viajou a um lugar a mais de 80 km da sua casa, durante o último ano. <b>E</b>	

46- A criança foi levada a um museu durante o último ano. <b>E</b>		<b>VIII. ACEITAÇÃO</b>	
47- A mãe/O pai encoraja a criança a arrumar os brinquedos sozinha. <b>E</b>		52- Não ocorreu punição física mais do que uma vez durante a última semana. <b>E</b>	
48- A criança faz, pelo menos, uma refeição por dia com a mãe e o pai. <b>E</b>		53- A mãe/O pai não repreende, grita ou despreza a criança mais do que uma vez. <b>O</b>	
49- A mãe/O pai deixa a criança escolher, na mercearia, certos produtos preferidos ou marcas. <b>E</b>		54- A mãe/O pai não reprime fisicamente a criança durante a visita. <b>O</b>	
50- A mãe usa frases com estruturas e vocabulário complexas. <b>O</b>		55- A mãe/O pai nem dá uma palmada, nem bate com força à criança durante a visita. <b>O</b>	
51- As “obras de arte” da criança estão expostas pela casa. <b>O</b>			
<b>TOTAIS</b> <b>I</b> _____ <b>II</b> _____ <b>III</b> _____ <b>IV</b> _____ <b>V</b> _____ <b>VI</b> _____ <b>TOTAL</b> _____			

## ANEXO 8 – OUTRAS ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS



**Figura 1** – Na oficina “Curativos Susentáveis by Arki Play” as crianças tiveram a oportunidade de criar pensos com diferentes materiais e realizar um percurso pelos Jardins do Palácio de Cristal assinalando com os mesmos locais que necessitavam de cuidados.

(Créditos da Imagem: Francisca Pereira)